Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270766
Centre d'intérêt: 260

Desroches, Lyse.

Développement de services scolaires pour les enfants de quatre ans avec problèmes auditifs / Lyse Desroches. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1981.
180 f. en foliation multiple ; 28 cm.Dépouillement partiel: Comité d'admission et de réorientation C.E.C.M. : description et procédure -- Plan des locaux utilisés par la clientèle visée -- Lien fonctionnel entre les intervenants pour chacun des élèves -- Fait d'observation ; Constats dégagés de la lecture des faits -- Eléments à considérer pour établir un programme visant l'apprentissage du langage ; Programme de langage à partir d'un thème / par Jocelyne G. Paradis.

Cote Dewey: 371.912'09714/D474d Cote LC: HV/2579/.03

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Sourd *Communication *Langage *Services aux étudiants *Services aux handicapés *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) d. nom: *Ecole Saint-Enfant-Jésus (Montréal, Québec)

Recherche qui a pour but: 1. d'évaluer un modèle de service utilisé à la CECM pour des enfants de quatre ans avec problèmes auditifs; 2. de vérifier s'il permet d'atteindre les objectifs d'intervention. Le modèle vise: 1. à développer toutes les habiletés de communication, en insistant sur le développement du langage intérieur, du langage oral et de la parole; 2. à amener l'enfant à utiliser au maximum ses restes auditifs et ses ressources visuelles; 3. à développer les habiletés sociales de l'enfant sourd; 4. à développer l'enfant globalement en actualisant ses potentialités.

Le projet a touché six élèves de l'école Saint-Enfant-Jésus présentant une perte d'audition suffisamment grande pour entraver ou retarder le développement de la parole et des habiletés langagières. Il devait comporter quatre jours par semaines d'interventions auprès des enfants et un jour auprès des parents par une enseignante spécialisée et une orthophoniste, ce qui n'a pu être entièrement respecté. En pratique, trois des enfants ont été phasés avec des groupes de cinq ans. On a utilisé pour évaluer le modèle, au début de 1981: 1. l'observation participante; 2. l'enregistrement de faits d'observation; 3. des entretiens structurés avec les enseignantes et l'orthophoniste.

Les recommandations formulées peuvent être résumées ainsi: les services aux enfants de quatre ans devront être implantés définitivement; les principales composantes du modèle décrit, (maternelle-maison, visite à domicile, regroupement multi-âges) doivent être maintenues et exploitées; les services d'orthopédagogie étant assurés, (maximum huit à dix élèves pour un spécialiste), un programme d'éducation auditive devra être instauré et l'animation des enseignantes assurée par les structures en place (conseillers régionaux).

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

E D U Q 8270765

DEVELOPPEMENT DE SERVICES SCOLAIRES POUR LES ENFANTS DE QUATRE ANS AVEC PROBLEMES AUDITIFS

Division des ressources et
du développement,
Service de l'adaptation.

Lyse Desroches

Août 1981

TABLE DES MATIERES

1. Titre du projet 1

2. Commission scolaire 1

3. Membres de l'équipe de recherche et d'interventions 1

4. Plan de la recherche 2

4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs 2

4.2 Objectif de la recherche 29

4.3 Question posée par la recherche 31

4.4 Elaboration du modèle d'intervention et d'organisation. 31

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation .. 54

5. Impact social 85

6. Recommandations 85

7. Sommaire du projet 88

8. Identification 90

9. Résolution 90

ANNEXES

I - Comité d'admission et de réorientation

II - Plan des locaux

III - Lien fonctionnel entre les intervenants de chacun des élèves

IV - A - Fait d'observation

B - Constats dégagés de la lecture des faits

V - A - Eléments à considérer pour bâtir un programme de kangage

B - Programme de langage à partir d'un thème

Remerciements

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

SERVICE DE L'ADAPTATION

1. Titre du projet: Développement de services scolaires pour les enfants de quatre (4) ans avec problèmes auditifs.

2. Commission scolaire: Montréal, école St-Enfant-Jésus

3. Membres de l'équipe de recherche:

M. Arthur Dubé, directeur-adjoint,
Service de l'Adaptation,
C.E.C.M.,
Président du Comité

M. Marcel St-Jacques, directeur,
Division des ressources et du développement,
C.E.C.M.,
Superviseur de la recherche

Lyse Desroches, pédagogue,
C.E.C.M.,
Attachée de recherche.

Membres de l'équipe d'intervention

- Murielle Lacourse, pédagogue,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Louise Marin, pédagogue,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Michèle Fitzgérald, pédagogue,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Micheline Richard, pédagogue,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Louise Roy, professeur itinérant,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Jocelyne Bourdeau-Paradis, orthophoniste,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Jacques Lecompte, psychologue*,
  Ecole St-Enfant-Jésus

- Lyse Desroches, attachéede recherche

* Le temps psychologue n'étant pas accordé par le Ministère, la directrice de l'école, Madame Gisèle Emond a pris les ententes nécessaires pour que le psychologue rattaché à l'école puisse accorder quelques heures au projet.

4. Plan de la recherche

4.1 modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet:

a) spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet;

Définition fonctionnelle des élèves touchés par le projet.

Les six (6) élèves présentent une perte d'audition suffisamment importante pour entraver ou retarder le développement de la parole et des habiletés langagières. Cette entrave ou ce retard peut avoir des répercussions sur le développement global de ces enfants.

b) nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

Il est important ici de décrire la structure organisationnelle qui permet l'entrée des jeunes enfants avec problèmes auditifs dans le système scolaire.

Le comité d'admission et de réorientation de la C.E.C.M. joue ce rôle depuis bientôt 2 ans.

Ainsi, toutes les références d'enfants présentant une surdité sont acheminés à ce comité qui voit à:

- étudier le dossier de l'enfant référé en vue d'une admission* ou d'une réorientation;
- établir le profil global de l'enfant par des évaluations complémentaires au dossier;
- préciser à l'aide de ces informations, quels services semblent les plus susceptibles de lui permettre de s'actualiser.

En étudiant les dossiers d'enfants de 4 ans qui ont été référés au Comité d'admission et de réorientation au printemps 80, on constate que sur 12 références, 6 ont été orientées vers les services offerts en communication totale à l'Institut des sourds de Montréal et 6 à l'école St-Enfant-Jésus en oralisme.

c) description sommaire de la clientèle: voir tableaux descriptifs ci-après.

---

* Seule la facette de l'admission nous intéresse dans le présent projet. Pour d'autres informations (description et procédure) consulter Annexe I.

Tableau I: Description sommaire de la clientèle

Enfants	Sexe	Age	Milieu d'origine	Trouble majeur	Résultat audiologique	Etiologie
E 1	M	3 ans 9 mois	urbain (Ville Emard)	audition	hypoacousie bilatérale neuro-sensorielle profonde 90 dB à droite 95 dB (résiduelle à gauche)	inconnu (jaunisse à la naissance)
E 2	F	4 ans 6 mois	urbain (St-Léonard) haïtienne	audition	hypoacousie neuro sensorielle profonde à gauche 70 dB sur 3 fréquences 125 - 250 - 500 Hz anacousie à droite	congénitale (accouchement par forceps)
E 3	M	4 ans 9 mois	urbain (Verdun)	audition	hypoacousie neuro-sensorielle profonde à l'oreille droite 97 dB résiduelle (2 fréquences) anacousie à gauche	inconnue:l'histoire néonatale indique un accouchement par forceps
E 4	M	4 ans 6 mois	urbain (Verdun)	audition	hypoacousie neuro-sensorielle de modérée à profonde à droite 38 dB, de sévère à profonde à gauche 90 dB	méningite à 7 mois
E 5	F	4 ans 9 mois	banlieue (Chateauguay)	audition	hypoacousie profonde bilatérale 92 dB à droite 105 dB à gauche, 500 Hz	possibilité rubéole (3 premiers mois de la grossesse)
E 6	F	4 ans 7 mois	banlieue (Chateauguay)	audition	neuro-sensorielle profonde à 90 dB gauche et résiduelle à droite 97 dB	héréditaire

Tableau I: Description sommaire de la clientèle (suite)

Enfants	Date de dépistage	Date d'appareillage	Services reçus auparavant	Moyens utilisés pour identifier trouble	Année de la dernière évaluation	Référé par
E 1	14 mois	3½ ans	6 mois chez Tomatis	audiogramme	Septembre 80	parents
E 2	2½ ans	2½ ans	entraînement auditif: 1 an à Ste-Justine, 4 mois à l'ISM	audiogramme	Juin 80	travailleuse sociale et coordonnateur C. Scol. de LeRoyer
E 3	3½ ans	3½ ans	entraînement auditif depuis janvier 80 garderie pendant 3 mois (2 x sem.)	audiogramme	Mars 80	orthophoniste-audiologiste hôpital Ste-Justine et coordonnateur C. Scol. de Verdun
E 4	7 mois, diagnostic définitif 3 ans	3 ans et 11 mois	suivi en orthophonie à l'hôpital de Montréal	suivi intensivement par le département de médecine familiale	Juin 80	orthophoniste, hôpital de Montréal et coordonnateur de la C. Scol de Verdun
E 5	2 ans	2 ans	entraînement auditif depuis 2 ans, (Ste-Justine), fréquentait pré-scolaire, 3-4 ans (proj-pilote)	audiogramme	Décembre 80	orthophoniste du projet pilote (79-80) et coordonnateur en enf. in. de C. Scol. Chateauguay
6	7-8 mois	3 ans	entraînement auditif à l'âge de 3 ans, participait au p.-pilote 79-80 (banlieue de Mtl), garderie	audiogramme	Juin 79	orthophoniste du projet pilote et coordonnateur en enf. inad. de C. Scol. de Chateauguay

Tableau II: Niveau de fonctionnement des enfants (juin 80)

Enfants	Pédagogique	Communication	Social
E 1	- Niveau de développement correspondant à son âge chronologique - Apprécie et réagit bien pédagogiquement à l'approche individualisée - Très bon potentiel. Très cultivé, mais problème de maturité	Verbal - babille beaucoup - mot - phrases et gestes naturels	- enfant très à l'aise (en apparence) devant la nouveauté, - très actif, immature - certains comportements sociaux inadéquats: (agressif) - disponible et intéressé par de nouveaux apprentissages.
E 2	- Niveau de fonctionnement inférieur à son âge chronologique, retard d'un (1) an du niveau des pré-requis	- N'essaie pas d'imiter des mouvements bucco-phonatoires - Vocalise très peu en jeux libres, - Problème de compréhension - Communique très peu, même avec le geste	- enfant discrète, retirée, problèmes familiaux importants et non acceptation affichée du handicap par la mère - souriante et intéressée - relations prudentes avec les pairs
E 3	- Retard au point de vue des apprentissages de base - semble parfois très immature - Besoin de revenir très souvent sur notion pour qu'il la retienne - Instable, difficile à évaluer	- Vocalisation et cris - communique surtout par geste	- marque facilement son opposition aux tâches proposées. Buté, il fait souvent celui qui ne comprend pas - relation parfois agressive

Tableau II: Niveau de fonctionnement des enfants (juin 80) (suite)

Enfants	Pédagogique	Communication	Social
E 4	- Processus normal d'apprentissage, niveau de développement en avance sur son âge sauf en langage - Eveillé et généralement intéressé par de nouvelles tâches	vocabulaire simple - très verbal, s'exprime par mots-phrases et parfois juxtaposition de mots	- face à l'adulte - sociable et collaborateur - face à ses pairs, parfois agressif se trouve souvent isolé des autres - intéressé et stimulé devant de nouvelles tâches
E 5	- Enfant créateur et inventif - Manque de participation à l'école (absentéisme) cause un retard scolaire (parents collaborateurs mais insouscients) - Processus normal d'apprentissage	verbalise - comprend le vocabulaire travaillé à l'école et les consignes simples, mais de façon limitée. Babille et s'exprime par mots-phrases.	- comportement stable, autonome, s'entend bien avec ses camarades - préfère jouer avec les autres enfants plutôt que seule - parfois très lunatique.
E 6	- Bonne disposition aux apprentissages, elle apprend vite, très bonne retention - Niveau de développement correspondant à l'âge chronologique (sauf en langage).	comprend le vocabulaire et consignes simples, très verbale, s'exprime par mots-phrases et juxtaposition aux éléments sémantiques.	- enfant épanouie, préfère les enfants aux adultes mais est disponible à établir une relation avec ceux-ci, - autonome et apprécie parfois de travailler seule.

Classement:

A partir du profil des enfants, un classement adapté a été privilégié, ainsi trois enfants de 4 ans ont formé un groupe. Pour les besoins de la recherche nous les avons identifiés E 1, E 2, E 3, et l'enseignant responsable de ce groupe P 1. Les trois autres enfants de 4 ans ont été orientés vers des groupes d'enfants de 5 ans handicapés auditifs qui semblaient mieux convenir à leur niveau de développement. (Une description sommaire des groupes est présentée à la page suivante). Nous identifions les élèves comme E 4, E 5, E 6, et leurs enseignants comme p 2, p 3 , p 4. Le tableau suivant résume le classement.

Tableau III

Classement des enfants avec problèmes auditifs, 4 ans

Groupes	Elèves	Enseignants
A	E 1 E 2 E 3	P 1
B	E 4	P 2
C	E 5	P 3
D	E 6	P 4

Constitution des groupes de pré-maternelle (enfants avec problèmes auditifs)

Groupe A: 3 enfants avec problèmes auditifs - 4 ans.

Groupe B: 5 enfants avec problèmes auditifs plus 2 entendants l'avant-midi:

4 enfants de 5 ans (2 garçons - 2 filles)

1 enfant de 4 ans (garçon)

2 enfants entendants l'avant-midi.

Groupe C: 6 enfants avec problèmes auditifs:

5 enfants de 5 ans (2 garçons - 3 filles)

1 enfant de 4 ans (fille)

Groupe D: 6 enfants avec problèmes auditifs:

5 enfants de 5 ans (4 filles - 1 garçon)

1 enfant de 4 ans (fille).

Tableau IV

Caractéristiques sommaires des groupes de pré-scolaire handicapés auditifs

Groupe	Langage oral (1)	Niveau de développement
Groupe A	1 des élèves du groupe est motivé à s'exprimer oralement. 2 sont en phase d'observation.	Groupe hétérogène: 2 enfants pré-requis à l'entrée à l'école 1 enfant de niveau pré-maternelle
Groupe B	Tous les enfants du groupe sont très motivés à utiliser le langage oral comme mode de communication.	Généralement comparable aux enfants d'une maternelle régulière.
Groupe C	Certains enfants du groupe sont très motivés à utiliser le langage oral comme mode de communication, d'autres sont en phase de motivation.	Groupe hétérogène comparable aux enfants des maternelles régulières sauf deux enfants se rapprochant plus des enfants de pré-maternelle
Groupe D	La plupart des enfants du groupe sont très motivés à utiliser le langage oral comme mode de communication.	Généralement comparable aux enfants des maternelles régulières sauf un: problème particulier.

(1) Les regroupements ont été faits de telle sorte que chacun des groupes présente des sujets stimulants au niveau du langage et des sujets ayant besoin d'être stimulés, mais on peut quand même identifier certaines caractéristiques propres à chaque groupe.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du régulier

Le classement déjà décrit en c) révèle que les élèves font partie de classes spécialisées en déficience auditive. Ces classes sont logées dans une école régulière. (Système en cascades: niveau 5).

Les élèves handicapés auditifs 4 ans participent à la vie générale de l'école et certaines activités structurées sont prévues avec des enfants entendants du même âge. Comme on le verra plus loin au point g) assiette-horaire, des regroupements spécifiques s'effectuent soit avec d'autres groupes d'enfants avec problèmes auditifs, soit avec des entendants, selon les disponibilités et les besoins.

e) organisation physique et humaine

organisation physique:

L'école St-Enfant-Jésus est une école à aires ouvertes, cependant des locaux appropriés ont été aménagés pour répondre à des besoins spécifiques:

maternelles régulières (2)

musique (1)

maternelle handicapés auditifs (4)

1er cycle handicapés auditifs (3)

De plus, le professeur en dénombrement flottant et le psycho-éducateur utilisent pour des activités en sous-groupes des locaux fermés. Les deux autres groupes d'élèves avec problèmes auditifs occupent les aires ouvertes. En annexe II, les plans illustrent la localisation des salles de classe habitées par la population-cible et les plans détaillés de ces locaux.

Les classes du 1er cycle sont aménagées au 1er étage, les 4e, 5e, 6e au 2e étage.

Au 1er et 2e planchers, la place centrale est occupée par un centre de documentation (bibliothèque) adapté à l'âge des enfants qui occupent les aires.

En général, les bureaux sont concentrés au rez-de-chaussée, de même que le vestiaire, la salle des enseignants et la salle polyvalente. Un des corridors du rez-de-chaussée mène au gymnase.

organisation humaine:

Informations sur les élèves:

Pour donner une description de la clientèle de l'école, en regard de la recherche, les nombres seront donnés en fonction de la population-cible.

Tableau V

Nombre d'élèves dans l'école et provenance

élèves	nombres	provenance
handicapés auditifs	53	territoire de la CECM (40) extra-territoriaux (13)
handicapés visuels	12	territoire de la CECM (9) extra-territoriaux (3)
non-handicapés sensoriels		
pré-scolaire	66	les enfants du quartier
1ère à 6ième	224	
récupération	33	
Total	388	

Il faut cependant ajouter pour faciliter la compréhension du milieu-école, qu'une centaine des 388 élèves sont d'origine portugaise et qu'a ce titre le projet d'enseignement des langues d'origine (PELO) est appliqué dans l'école. De plus l'école située dans un quartier socio-économiquement faible appelle les services d'un enseignant-ressource de l'Opération renouveau.

Plusieurs handicapés sensoriels vivent une intégration graduée aux groupes réguliers de l'école. Le tableau ci-après nous donne la répartition des élèves handicapés sensoriels selon leur niveau d'intégration.

Tableau VI

Niveau d'intégration des élèves handicapés sensoriels

élèves selon le handicap	Intégration totale (1)	Intégration partielle (2)	Intégration sociale (3)	Total
handicapés auditifs	19	8	26	53
handicapés visuels	6	-	6	12
Total	25	8	32	65

(1) Les élèves fréquentent plein temps une classe régulière

(2) Les élèves fréquentent la classe régulière pour une ou des matières académiques

(3) Les élèves participent, par exemple, au cours d'éducation physique, aux activités de niveaux, etc... avec les enfants du régulier.

Information sur le personnel de l'école

La description du personnel laisse voir un éventail de services en rapport avec la diversité de la clientèle présente dans l'école.

Direction

1 directrice

2 directeurs-adjoints

Services à l'élève:

2 jours/semaine: travailleuse sociale

2 jours/semaine: psychologue

2 jours/semaine: infirmière

1,4 orthophonistes

1 psycho-éducateur

Enseignants:

enseignants en classe régulière:

2, pré-scolaire

* 8, 1er cycle

* 7, 2e cycle

enseignants en classes pour enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage:

4, pré-scolaire handicapés auditifs

5, 1er cycle handicapés auditifs

1, 1er cycle handicapés visuels

2, 1er cycle récupération

1, 2e cycle récupération

enseignants spécialistes:

1, musique

1, éducation physique

enseignants-ressources:

1, opération renouveau

1, PELO (projet d'enseignement des langues d'origine)

services:

1,8,** secrétaire

1, concierge

7, parents surveillants de dîner

---

* Des 15 enseignants du régulier 6 proviennent du champ de l'enfance inadaptée générés par les 25 élèves handicapés sensoriels intégrés totalement.

** Le secrétariat du Comité d'admission et de réorientation est rattaché à cette école.

De plus, l'école se voit rattacher une équipe d'enseignants supports aux élèves handicapés sensoriels intégrés dans les écoles de la C.E.C.M.:

professeurs itinérants:

2: pour élèves handicapés auditifs

7: pour élèves handicapés visuels

Une orthophoniste itinérante qui collabore avec les 13 professeurs itinérants pour élèves handicapés auditifs de la C.E.C.M. fait aussi partie de l'équipe-école.

parents:

Plusieurs parents de la paroisse sont impliqués dans les activités de l'école, tel que projet-nutrition, projet-dentition, fêtes, etc.

f) Identification des intervenants

Nous identifions les membres du personnel qui interviennent ou peuvent intervenir directement auprès de la population-cible excluant les enseignants des classe du pré-scolaire h.a., leur rôle étant évident.

intervenants	rôle	fréquence des interventions
orthophoniste	- séances individuelles de rééducation de la parole et du langage	30 minutes/semaine par enfant pour les 6 enfants du projet (1)
	- planification des interventions avec les enseignants	rencontres mensuelles
	- rencontres des parents co-animées avec l'enseignant	rencontres mensuelles
	- rencontres individuelles de parents lors de thérapie soit pour observation, soit pour participation	suivant les besoins
	- participation aux rencontres de l'équipe d'interventions	rencontres mensuelles

(1) en plus de ces élèves, l'orthophoniste voyait jusqu'en février tous les enfants de 5 ans (14), et à partir de février une partie de cette clientèle. L'orthophoniste assure donc le suivi de 20 élèves du préscolaire 2 jours/semaine.

intervenants	rôle	fréquences des interventions
professeur itinérant	- planifie et anime des activités structurées avec des élèves entendants du même âge que le sujet E 1	2 x 45 min/sem.
	- rencontre de l'enseignant P1 en vue d'établir les objectifs d'interventions et les interventions elles-mêmes	2 fois par semaine
	- participation aux rencontres de l'équipe d'interventions	rencontres mensuelles
psychologue du C.A.R. (1)	- évaluation des enfants	1 fois par année, au besoin
psychologue de l'école	- rôle conseil auprès des enseignants	suivant les besoins
	- participation aux rencontres de l'équipe d'interventions	rencontres mensuelles
travailleuse sociale	- rencontres individuelles de parents co-animées avec l'enseignant	
	- rôle conseil auprès de l'enseignant	suivant les besoins pour un total de 15 jours/année.

(1) Comité d'admission et de réorientation.

intervenants	rôle	fréquence des interventions
enseignante maternelle rég.	- accueil groupe D dont E^5 activités rég. de maternelle (1)	1 X 60 min./sem.
enseignante pré-maternelle entendants	- accueil E^I, intégration partielle, participe aux activités régulières de pré-maternelle	1 x 45 min./sem.
	- rencontre avec l'enseignante du Groupe A (P 1)	Selon les besoins
parents	- rencontre de l'orthophoniste et des enseignants	rencontres mensuelles
	- mise en application du programme de langage	quotidiennement
	- utilisation des situations de la vie quotidienne pour développer l'enfant globalement.	
dir.-adjoint	- organisation du transport, des dîners, etc.	selon les besoins
	- l'animation pédagogique se précisera avec le temps (1ère année de cette organisation)	

Lien fonctionnel entre les intervenants

Nous présentons en Annexe III des tableaux illustrant les interactions entre les différents intervenants de chacun des élèves visés. On retrouve sur chacun de ces tableaux, l'élève visé rattaché à son groupe d'appartenance et à l'enseignante de ce groupe. Ces tableaux nous ont permis de saisir le lien fonction entre tous les intervenants présenté ci-après.

(1) Le groupe B participe aussi occasionnellement aux activités de maternelle régulière.

Tableau VII: Lien fonctionnel entre les intervenants

Intervenant visé	Autres intervenants	Elèves visés ou objet	Fréquence	Endroit
Enseignante du groupe A: P I	P-2 - P-4	Tous les élèves des groupes A-B et D	2 x 45 min/sem	gymnase
	P-3	Tous les élèves des groupes A et C	1 x 45 min/sem 1 x 20 min/sem	gymnase pré-maternelle h.a. (rythme et exp.c.)
	Ens. pré-mat. régulière	E[1] et les élèves de pré-mat. régulière	1 x 45 min/sem	pré-maternelle régulière
		Groupe A	1 x 30 min/sem	gymnase
	Professeur itinérant	E[1]	2 x 45 min/sem	local des prof. itinérants
	Orthophoniste	Prog., réorientation des interventions, prép. renc. parents	1 x mois	
	Travailleuse sociale	Trouver un nouveau foyer à E[2]	relatif aux besoins	
		Rencontrer famille E[3]		
	Parents	Elèves du groupe A séparément	1/2 jr/3sem	visite à domicile
		Groupe A ensemble	1 jr/3sem (avant Noël)	maternelle-maison chez 1 des élèves
	Parents et orthophoniste	Application prog. et prog. d'été	1/2 jr/3sem	école
		Communication écrite	1 x sem.	
Enseignante du groupe B: P-2	P-1 - P-4	Tous les élèves des groupes A-B-D	2 x 45 min/sem	gymnase
	P-4	Les élèves des groupes B et D	1 x 30 min/sem	salle polyvalente (arts plastiques)
		2 élèves du groupe D, chacun leur tour	2 x 1½ jr/sem	classe mat. h.a. groupe B
	Ens. maternelle régulière	2 élèves de mat. régulière et les élèves du groupe B	1/2 jr tous les jours	classe de mat. h.a.
	Orthophoniste	Prog., réor. des int. prép. renc. parents	1 x mois	
	parents	Communication écrite	1 x semaine	
		Rencontre groupe	1 x mois	

Tableau VII: Lien fonctionnel entre les intervenants (suite)

Intervenant visé	Autres intervenants	Elèves visés ou objet	Fréquence	Endroit
Enseignnante du groupe C: P-3	P-1	Tous les élèves des groupes A et C	1 x 45 min/sem 1 x 20 min/sem	gymnase classe pré-maternelle h.a. (rythme et exp. corp.)
	Ens. mat. régulière	Activités avec les 2 groupes	occasionnel	local mat. régulière
	Orthophoniste	Prog., réor. des interventions prép. renc. parents	1 x mois	
	Travailleuse sociale	pour E^5, absentéisme	sur demande	
	Parents	Elèves du groupe C séparément	1 jr/3sem	visite à domicile
		Groupe C ensemble	1/2 jr/3sem	maternelle-maison chez 1 des élèves
	Parents orthophoniste	Application prog. et prog. d'été	1/2 jr/3sem	école
		Communication écrite	1 x sem	
Enseignante du groupe D: P-4	P-1 P-2	Tous les élèves des groupes A-B-D	2 x 45 min/sem	gymnase
	Ens. mat. régulière	Tous les élèves du groupe D	1 x 1hre /sem	classe mat. régulière
	Orthophoniste	Prog., réor. des interv. prép. renc. parents	1 x mois	
	Parents	Les élèves du groupe D séparément	1h./sem (oct.nov.)	visite à domicile
		Communication écrite	1 x sem.	
	Parents orthophoniste	Application prog. et prog. d'été	rencontre 1 x mois	école
Enseignante, prématernelle	P-1	E^1 et entendants	1 x 45 min/sem	classe pré-mat. régulière
		Le groupe A et entendants	1 x 30 min	gymnase

Tableau VII: Lien fonctionnel entre les intervenants (suite)

Intervenant visé	Autres intervenants	Elèves visés ou objet	Fréquence	Endroit
Enseignante maternelle	P-2	Envoie 2 de ses élèves entendants à P-2	1/2 jr. tous les jours	classe mat. h.a.
	P-3	Activités avec les 2 groupes	occasionnel	
	P-4	Les élèves du groupe D et entendants	1 x 1h./sem	classe mat. régulière
Prof. itinérant	P-1	E^1 et 2 ou 3 entendants	2 x 45 min/sem	local des prof. itin.
Orthophoniste	P-1, P-2, P-3, P-4	Prog., réor. des interventions prép. renc. parents	1 x mois	
		E^1 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
		E^2 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
		E^3 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
		E^4 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
		E^5 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
		E^6 - Thérapie	1 x 30 min/sem	local d'orthophonie
	Parents	Observation et participation	1 x 3 sem. ou mois	local d'orthophonie
	Parents, prof.	Application et prog. d'été		classe de l'enfant
Travailleuse sociale	P-1	Pour E^2 et E^3	sur demande	
	P-3	Pour E^5	sur demande	
Psychologue	P-1, P-2, P-3, P-4	Rôle-conseil	sur demande	

Tableau VII: Lien fonctionnel entre les intervenants (suite)

Intervenant visé	Autres intervenants	Elèves visés ou objet	Fréquence	Endroit
Psychologue C.A.R.	P-1, P-2	E^2, E^3, E^5	sur demande	
Intervenants de l'école	P-1, P-2, P-3, P-4	Participation des groupes h.a. à des fêtes, visites, etc...	selon les occasions	
Dir.-adjoint	P-1, P-2, P-3, P-4	Organisation et administration	selon les occasions	

g) Assiette-horaire:

Les horaires-types de chacun des groupes sont présentés aux pages suivantes.

h) Facteurs géographiques:

Déjà comme école régulière, elle doit dispenser des enseignements adaptés à sa clientèle socio-économiquement faible (catégorie II) et à la venue récente dans ce quartier de plusieurs immigrants portugais.

De plus au niveau de tout le territoire de la C.E.C.M., l'école est identifiée comme école-mère (1) en ce qui concerne les handicapés sensoriels. A ce titre plusieurs professeurs itinérants y sont rattachés même si généralement ce personnel oeuvre auprès d'élèves intégrés dans d'autres écoles.

Provenance de la population cible:

Cinq(5) des six (6) élèves visés proviennent de Commissions scolaires environnantes.

Tableau VIII: Provenance des élèves, distance, transport

Commission scolaire	distance domici-école	durée du transport quotidien
- Jérôme-le-Royer élève: E^2	environ 16 km	(taxi et autobus) 1 heure à 1 heure 15 minutes
- Verdun élèves: E^3, E^4	environ 16 km	taxi, environ 45 minutes
- Chateauguay élèves: E^5, E^6	environ 32 km	(2 autobus) 2 heures
- Montréal - élève E^1	11-13 km	taxi, 45 minutes.

(1) L'école mère est aussi fréquemment appelée "école désignée".

Horaire-type du groupe: A

élèves visés: E^1, E^2, E^3

Tableau IX

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	E^1 E^2 E^3	E^2 E^3	E^1	E^1 E^2 E^3	E^1 E^2 E^3
8:30	Jeux de table Articulation	→	Jeux de table Articulation	→	→
	Aller chercher le lait, Langage social	→	Langage social et autre langage qui alterne avec des activités comme casse-tête, dessin, etc... selon les besoins	E^1 orthop.	→
	Activités d'observ. de manip. et exerc. écrits	→		E^2 - E^3 orthop.	→
	Gymnase avec groupe C	avec groupes B et D		Gouache, casse-tête, classification, langage, jeux de groupe	... avec groupe B et D
	Collation Coin de lecture	→	9.35 à 11.15	→	→
	Langage / Dessin / Langage (E I avec prof. itin. plus 2 ent.)	→	Intégration de E^1 en pré-maternelle régulière	→ / → / →	→ (E I avec prof. itin. et 2 entendants)
	Jeux libres (E I avec prof. itin. plus 2 ent.)	→		→	→
11:30	dîner				
12:55	Langage	→	P.M. réservé aux visites à domicile ou aux rencontres de parents.	Gymnase avec prémat. régulière	Rythme et discrimination avec Gr. C.
	Bricolage	→		→	→
	Jeux libres	→		→	→
14:00	Préparation au départ	→		→	→

Horaire-type du groupe: B

élèves visés: E 4

Tableau X

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	X T.S. a.m. 2 entendants				
8:30	Jeux de table	→	→	→	→
9:00	Langage social: C a l e n d r i e r : t e m p é r a t u r e - v ê t e m e n t s - e t c ...				
9:15	Activités de langage (prog.)	Gymnase avec goupes C.et D.	Bricolage	pâte à modeler	Gymnase avec groupes C. et D.
9:45	Motricité		Peinture - salle polyvalente avec groupe D		
10:00	Collation	Collation		E 4 Orthophoniste danse pour groupe B	Collation
10:15	Rythme	Activités de langage	Musique	Pré-math	Pré-lecture
10:30	P r é - l e c t u r e - p r é - m a t h - d e s s i n - b r i c o l a g e - m a n i p u l a t i o n				
11:00	Jeux libres	→	→	→	→
11:30	dîner				
12:55	Activités de langage: v o c a b u l a i r e - a r t i c u l a t i o n - s t r u c t u r e s				
13:15	Dessin libre	T r a v a i l - i n d i v i d u e l e n a r t i c u l a t i o n			
13:30 14:00	Jeux libres				

Tableau

Horaire-type du groupe: C
élèves visés: E 5

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8:30	Vérifier appareils personnels Jeux et activités libres		MATERNELLE-MAISON	VISITES A DOMICILE	8:40 Bibliothèque
9:00	Coin calendrier/ temps/combien d'amis un livre		- tout le groupe vient à l'école puis va chez un des enfants	- visite chez un enfant pour travailler avec le parent et l'enfant	Coin calendrier (voir lundi)
9:10	Langage pour les 6 (thèmes) par le bricolage ou manipulation	Langage pour 3 enfants pendant que les 3 autres font de la peinture	- nous faisons du langage, du bricolage ou une recette, du jeu, une collation et un dîner	- parfois, ce sera aussi une réunion à l'école pour tous les parents ou la visite à l'école d'un des parents avec son enfant	Langage pour 3 enfants pendant que 3 autres font de la peinture (inverse mardi)
9:30	Gymnase avec le groupe A	9:45 Collation	(1 fois au 3 semaines vers 10:00 - E-4 en orthop. quand éc.rég.)		9:45 Collation
10:20	Collation	10:00 Bricolage en collectif sur thème de langage			10:00 Articulation et pâte à modeler
10:30	l'enfant de 5 ans en int. chez prof. itin. 5 autres en langage.	10:00 Langage pour les 6			10:30 Bricolage ou manipulation pour thème de
11:00	Art. un par un, les autres jouent	11:00 Articulation			11:00 Pré-math et Pré-écriture
11:30	dîner				
13:00	Bricolage en rapport du thème de langage. Pré-écriture et Pré-math.	13:15 Intégration de tout le groupe dans la maternelle	↓	↓	13:00 Psycho-motricité avec groupe A
14:00					

Horaire-type du groupe: D

élèves visés: E 6

Tableau I

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8:30	Jeux de table	Jeux de table	Jeux de table	Jeux de table	Jeux de table
9:00	Lang. social Calendrier-t-jour	Lang. social Calendrier-t-jour	Lang. social Calendrier-t-jour	Lang. social Calendrier-t-jour,	Lang. social Calendrier-t-jour
9:20	Vocabulaire	Verbes L. struct.	Mt- relation L.struc.	Vocabulair,struct.	Lang. struct.verbes
9:30	Mots de relation	9.30 à 10;15 Gymnase	9:30 à 10;00 peint.	Verbes	9:30 à 10:15 Gymnase
9:45	Nég.n'est pas		Motricité		
10:00	Collation 10:20 à 10:30 Coul.	10:15 à 10:30 Collation	Collation, Livres Livres	Collation	10:15 Collation
10:30	Verbes avec clés enf. posent quest.	10;30 pré-écriture	Verbes	Int. en mat. rég.: jeux, danses, act. structurées	10:30 Vocabulaire
10.45	Parties intérieures de la maison,voc.	formes et adj, mince-épais	10;45 à 11.15 Bricolage		10:45 Mt-rel. jeux moteurs
11:00	Dessin, articul.	pâte à modeler et articulation			11:00 dessin-articul.
11:30	dîner				
12:55	Pré-calcul	Mots de relation	Emploi de l'article et du est	Mt-relation	1:00 Pré-calcul 1:15 Jeux libres
1:15	Adjectifs	Sériation pré-calc.	Pré-calcul	Pré-calcul	Jeux libres
1:25	Jeux libres	Dessins	Raconte une histoire	Jeux éducatifs	
14:00	Départ	Départ	Départ	Départ	Départ

E 6 Ortho-phonie

i) Entente de services avec le Ministère des affaires sociales:

Lors de l'acceptation du projet, une orthophoniste 2 jours/semaine et une travailleuse sociale 15 jours/année étaient accordées par le biais d'une entente de services avec le M.A.S.

Travail social: La travailleuse sociale de l'école, suite à une entente avec le C.S.S.M.M. a pu devenir disponible au projet (15 jours/année).

Orthophonie: En février seulement, l'Institution des sourds de Montréal recevait l'argent nécessaire pour procéder à l'engagement de l'orthophoniste.

En mars, une nouvelle orthophoniste signait un contrat avec l'I.S.M. et devenait disponible (5 jours/semaine en récupérant les journées prévues depuis septembre) à toute la clientèle handicapée auditive de l'école St-Enfant-Jésus, et non seulement à celle du projet et ceci pour les raisons suivantes:

- La plupart des enfants du pré-primaire n'auraient pu s'adapter rapidement et facilement à une nouvelle intervenante en cours d'année.

- L'approche utilisée auprès des parents se devait de demeurer la même, vu l'impact important de leurs actions sur leur jeune enfant. L'orthophoniste en place avait travaillé avec eux, depuis septembre, afin d'en faire des intervenants bien informés quant à la méthodologie et aux contenus d'apprentissage. De plus, les parents aussi s'étaient déjà identifiés à la spécialiste en place.

En résumé, le projet initial prévoyait des services d'orthophonie 2 jours/semaine pour 1 ou 2 groupes d'enfants de 4 ans.

Dans la réalité, une orthophoniste 2 jours/semaine est intervenue auprès de vingt (20) enfants du pré-primaire de septembre à mars; (i.e. qu'elle a dû travailler auprès de 4 groupes d'élèves) et de 16 enfants du pré-primaire à l'arrivée de l'orthophoniste prévue dans l'entente. Heureusement celle-ci a soulagé la première intervenante en terme de préparation de programmes pour les parents et peut agir sérieusement auprès d'élèves handicapés auditifs du 1er cycle, qui ont besoin d'un service intensif.

Il n'en demeure pas moins qu'en regard du projet initial, l'écart entre les services prévus et les services offerts a eu un impact certain sur l'organisation des services et l'atteinte des objectifs.

Cet écart est attribuable en grande partie aux délais occasionnés par des lourdeurs administratives (correspondances, tranfert de budget, contrat, organisation de la tâche... etc.) directement en rapport avec les ententes M.E.Q.-M.A.S.

Certains autres projets dans le passé et même actuels qui appelaient les services d'orthophonie ont été accordés et directement subventionnés par le M.E.Q.

Il apparait qu'alors l'organisation des services se fait de façon plus efficace et qu'il est permis de croire qu'on puisse débuter l'année scolaire avec tous les services en place.

j) Problématique organisationnelle du service éducatif:

Pour bien saisir la problématique organisationnelle des services actuellement offerts à la C.E.C.M., aux élèves avec problèmes auditifs, il est important de savoir que cette organisation est davantage reliée à un contexte historique qu'à des principes directeurs.

Ainsi, actuellement, tous les services en oralisme se donnent dans des écoles régulières et ce depuis bientôt 15 ans. Les élèves du territoire de la C.E.C.M. et quelques uns des Commissions scolaires environnantes reçoivent ces services.

Les services en communication gestuelle et totale au primaire sont concentrés dans une école spéciale sise dans les murs d'un établissement du M.A.S. (anciennement gérés par des communautés religieuses). Sa clientèle origine du secteur Est de la province dont la C.E.C.M.

Jusqu'à dernièrement (en 79) ces deux services fonctionnaient de façon autonome et parallèle.

Certaines démarches ont été entreprises en vue d'unifier ces services:

1o création d'un comité d'admission et de réorientation; ainsi tous les élèves sourds ne sont référés qu'à une seule instance soit en vue d'être admis dans les services C.E.C.M., ou réorientés à l'intérieur de ceux-ci.

2o Rédaction et diffusion d'une politique de services pour les élèves avec problèmes auditifs (1).

---

(1) C.E.C.M., Service de l'adaptation, Orientation des services éducatifs de la C.E.C.M. concernant les élèves avec problèmes auditifs.

Ce texte décrit de façon détaillée, les principes directeurs des futurs services. Pour en faire la synthèse nous en ressortons quelques volontés clairement identifiées:

- les deux approches (oralisme et communication totale) sont retenues;

- le modèle de services doit permettre à tous les sourds de recevoir leur scolarité dans une école régulière;

- tous les niveaux du système en cascade et les services qu'ils appellent doivent être accessibles à tous les sourds quelque soit leur mode de communication.

Ces orientations de services influencent certainement (à plus ou moins long terme) les actions posées auprès du jeune sourd, actions qui devront donner suite aux interventions précoces que le M.A.S. entend mettre de l'avant.

A cause des structures encore en place, nous devons situer le présent projet en école régulière, c'est-à-dire faire référence à l'approche oraliste. Il est cependant important de souligner que n'eut été ces problèmes de structure, nous aurions pu avec autant d'intérêt observer et évaluer un modèle de services en communication totale dans le cadre d'une école régulière.

Pour une meilleure compréhension de la structure organisationnelle dans laquelle s'insère le présent projet, nous la décrivons brièvement.

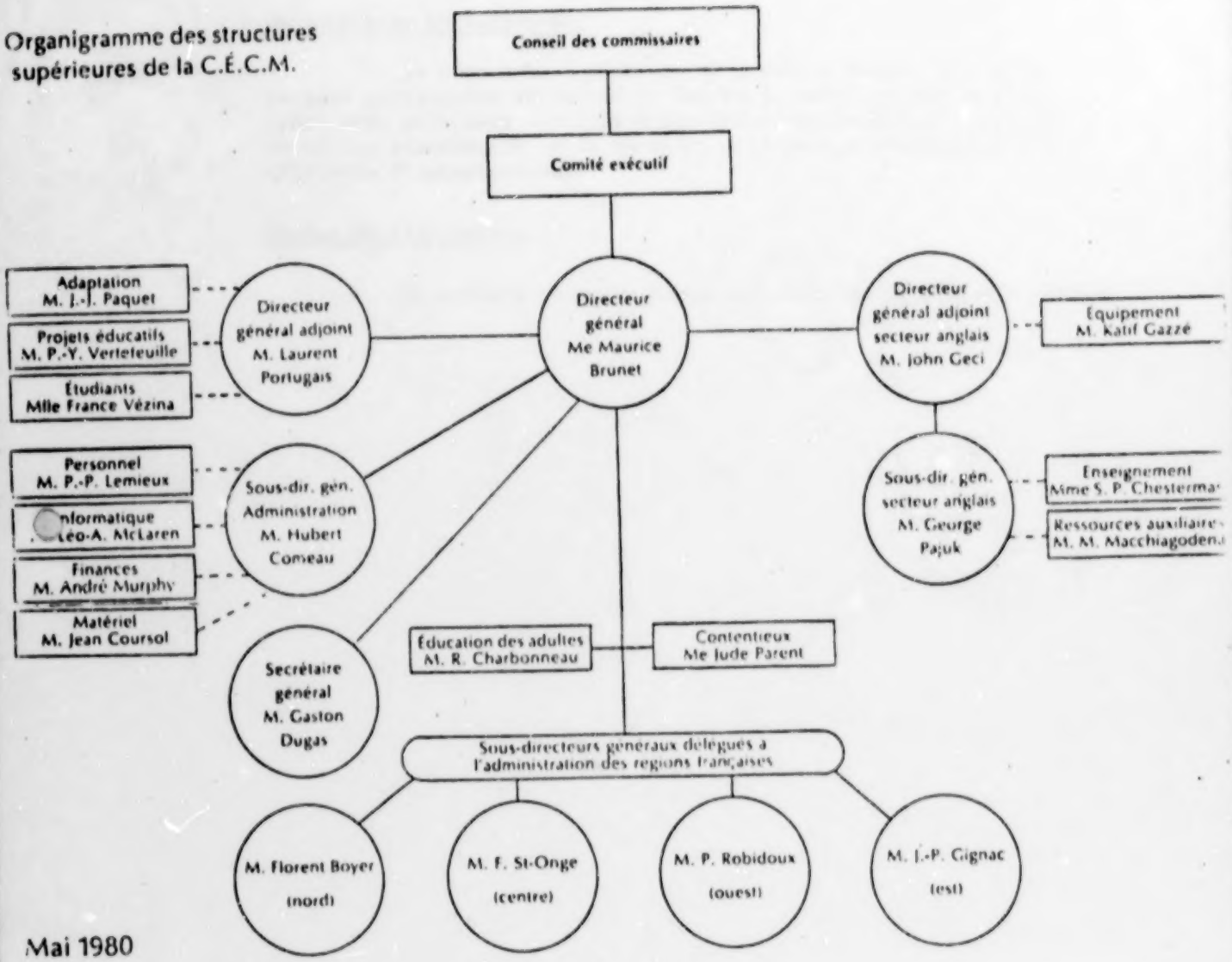
Structure organisationnelle

A l'organigramme des structures supérieures de la C.E.C.M. (page suivante), nous devons relier le Comité d'admission et de réorientation (décrit en Annexe I) au service de l'adaptation; le conseiller en orthopédagogie responsable du Comité est directement rattaché au directeur-adjoint de ce service.

De plus le conseiller anime la Table de tous les conseillers en enfance inadaptée des quatre (4) régions administratives. (au bas de l'organigramme).

L'école St-Enfant-Jésus appartient à la région ouest, toute l'organisation administrative de cette école dépend de la région ouest. Cependant certains services (enseignants itinérants, orthophonistes itinérantes, appareillage, etc...) touchant directement les handicapés de l'ouie, peuvent concerner aussi le Service de l'adaptation.

Organigramme des structures supérieures de la C.É.C.M.



Mai 1980

k) Objectifs organisationnels du présent projet:

Créer en milieu scolaire régulier un cadre d'apprentissage normalisant pour des enfants de 4 ans avec problèmes auditifs.

4.2 Objectifs de la recherche:

La recherche a pour but de cueillir toutes les informations pertinentes en regard du modèle de services auprès d'enfants avec problèmes auditifs d'âge pré-scolaire mis en place par un milieu expérimenté et de vérifier s'il permet d'atteindre les objectifs d'interventions.

Etapes de réalisation.

Le tableau ci-après donne un aperçu de la démarche suivie.

ETAPES DE REALISATION

étapes	participants ou documentation	échéance	instruments et utilisation des instruments
1. Tracer le profil de l'école	direction enseignants	décembre	. justifie le type de services et la complexité de ceux-ci.
2. Tracer le profil de chaque enfant	membres du C.A.R. qui ont évalué les enfants et dossiers	décembre	. situer les acquisitions et le niveau de développement de chacun des enfants . décrire le fonctionnement du C.A.R.
3. Faits d'observation	équipe d'intervenants	23 octobre 30 octobre 26 novembre 11 décembre 7 janvier	. obtenir de l'information sur l'organisation de l'intervention auprès des enfants . travail sur l'instrument: informations écrites sur le fait d'observation (Annexe IV) . modalités d'application . consensus sur la procédure . échéancier de l'application de l'instrument d'observation Semaine du 12 au 17 janvier Semaine du 2 au 7 février Semaine du 2 au 7 mars
4. Analyse des faits	-	mars	. recueillir des informations par l'analyse de la grille et l'entrevue auprès des intervenants
5. Entrevues et études des documents s'il y a lieu	- . notes personnelles des enseignants et des professionnels . préparations d'activités	mars avril mai	. compléter les informations . compiler

4.3 Question posée par la recherche:

Il s'avère difficile de poser véritablement une hypothèse dans le cadre d'une recherche à méthodologie qualitative.

Le point de départ serait davantage basé sur une interrogation, et les instruments inductifs tels que l'observation participante et l'entretien, devraient ensuite tenter d'y répondre.

Dans le contexte actuel, l'interrogation posée pourrait être formulée comme suit:

Le modèle de services offert permet-il:

- d'actualiser le potentiel de l'enfant?
- de développer son langage et sa communication tant avec et par ses pairs qu'avec et par les entendants?
- d'instrumenter et d'impliquer les parents dans le processus de rééducation.

Pour arriver à répondre aux interrogations posées, il faut:

- suivre le cheminement de l'élève
- retracer et analyser les interventions et les interactions qui créent le modèle
- et évaluer l'impact de l'un sur l'autre.

4.4. Elaboration du modèle d'intervention:

4.4.1 Problématique particulière de la population-cible

Lors des évaluations qui ont prévalues à l'élaboration du plan de services de ces élèves par le Comité d'admission et de réorientation, il est apparu clairement que ces enfants présentaient (comme décrits précédemment) un retard important au niveau du développement de la parole et du langage attribuable à leur déficit sensoriel.

D'autre part leurs restes auditifs, les potentalités pressenties au niveau visuel, (observation, lecture labiale, etc.) leur vécu antérieur (entraînement auditif, orthophonie), leur motivation à utiliser la communication orale de même que celle des parents à participer activement au plan de services, indiquaient que les enfants devraient bénéficier d'un environnement stimulant sur le plan oral.

4.4.2 Les objectifs de l'intervention:

En considérant les conséquences du handicap et les potentialités des sujets, toutes les interventions (i.e. activités normalement prévues au pré-scolaire et d'autres plus spécifiques) auprès de la clientèle visée devront être systématiquement orientées vers le développement des habiletés à la communication. Ainsi les interventions viseront plus précisément en ce qui concerne le plan rééducatif à:

- développer toutes les habiletés à la communication (corporelle, sensorielle, etc.) en insistant sur le développement du langage intérieur, du langage oral et de la parole;

- amener l'enfant à utiliser au maximum ses restes auditifs;

- et amener l'enfant à utiliser au maximum ses ressources visuelles dans le but de le disposer adéquatement à la lecture labiale et à l'interprétation des messages visuels;

en ce qui concerne le plan social à:

- développer les habiletés sociales de l'enfant sourd,

en ce qui concerne le plan pédagogique à:

- développer l'enfant globalement en actualisant ses potentialités.

4.4.3 Description du type d'intervention

L'équipe-école où se déroulait le projet a, comme il a déjà été mentionné, une expérience sérieuse auprès des enfants avec problèmes auditifs d'âge pré-scolaire; à titre de référence on peut souligner le fait que deux (2) enseignantes du groupe et l'orthophoniste travaillent auprès de cette clientèle depuis plus de 7 ans.

En juin dernier, l'équipe entrevoyait un plan de services aux élèves qui, à cause de certains impondérables, a dû être remanié en septembre. L'organisation des services offerts cette année présente une facture beaucoup plus complexe que celle qui a été mise en application les années antérieures. Pour une meilleure compréhension des services offerts nous décrirons dans ses grandes lignes le modèle d'organisation adopté dans le passé, avant de décrire le modèle et les types d'interventions qui ont pu être appliqués cette année. L'écart entre le plan prévu et le plan appliqué sera justifié.

4.4.3.1 Type d'intervention prévu en juin 80:

L'équipe-école en se basant sur les expériences passées entrevoyait les interventions auprès des élèves 4 ans selon le modèle décrit ci-après.

a) Répartition des temps

Interventions auprès des élèves 4 jrs/sem.
Interventions auprès des parents 1 jr/sem.

b) Développement de la parole et du langage

L'enseignante spécialisée et l'orthophoniste forment équipe dans le but de structurer leurs interventions auprès de l'élève et des parents.

Interventions auprès de l'élève

. Un programme d'interventions individualisées est établi à partir du corpus de chacun des enfants.

. Toutes les activités de la classe sont pensées en fonction de permettre l'application de ce programme tant de façon structurée que non-structurée.

. Un thème commun est choisi par les deux (2) intervenantes et le programme de rééducation s'applique à ce thème en thérapie individuelle et dans la classe.

. Afin d'assurer des interventions concertées et référant au même modèle, la collaboration s'établit comme suit:

L'orthophoniste réserve une demi journée aux thérapies individuelles et l'autre demi journée en classe avec l'enseignant.

. Maternelle-maison:

les élèves du groupe, l'enseignante et l'orthophoniste se rendent au domicile d'un des élèves; des activités structurées sont planifiées et les membres de la famille sont impliqués dans cette "journée d'école" à la maison.
Tous les élèves sont visités à tour de rôle.

. Activités avec les entendants:

suivant les besoins et les ressources spécifiques des élèves, des mises en situation sont planifiées afin de développer, de stimuler et d'encourager des comportements oraux.

Interventions auprès des parents

. L'enseignante, l'orthophoniste et la travailleuse sociale informent les parents en ce qui concerne le handicap de leur enfant, le niveau de développement de celui-ci, le programme individualisé, l'application de ce programme à l'école, à la maison, etc. (moyens: bandes, vidéos, diaporama, discussions).

. Les parents, selon les besoins, sont invités à observer leur enfant en thérapie individuelle et en classe, à participer aux thérapies individuelles et finalement à appliquer eux-mêmes le programme de rééducation.

. Visite à domicile: la journée-semaine réservée aux parents permet à l'enseignante de se déplacer pour les rencontrer dans leur milieu à tour de rôle. L'enseignante intervient auprès de l'enfant et des parents afin d'assurer une continuité dans l'application du programme de rééducation.

c) Développement des habiletés sociales

Toutes les situations socialisantes sont exploitées afin de permettre à l'enfant de développer ses habiletés sociales.

A l'école

. Dans son groupe-classe, par le jeu et les activités libres et structurées.

. Avec d'autres élèves entendants du même âge, au gymnase ou en classe maternelle.

. De façon informelle avec les intervenants du milieu, personnel de l'école, chauffeur d'autobus, responsables du dîner, etc.

. Avec l'ensemble des élèves de l'école, lors de fêtes (Noël) ou activités de groupe (plein air, etc.).

A l'extérieur de l'école

. Par le biais des maternelles-maison et de visites dans le quartier.

. Suivant les thèmes du programme de langage (épicier, cordonnier, pompier, etc.).

d) Développement global de l'enfant

Les objectifs spécifiques en regard du handicap et toutes les interventions de rééducation sont davantage inspirés du monde et des expériences de l'enfant qu'intégrés à ceux-ci.

Les activités créatrices, sensorielles et motrices normalement prévues dans le cadre scolaire pour des enfants de quatre (4) ans sont utilisées aux fins de la rééducation.

. L'enseignante observe l'enfant en classe, à la maison, au jeu, etc, le situe et élabore ses actions en fonction du niveau de développement de l'enfant.

. Les autres intervenants, surtout l'orthophoniste (puisqu'elle voit l'enfant individuellement et en groupe), collaborent à cette démarche et l'approche quoique structurée veut demeurer souple.

4.4.3.2 Justification de l'écart entre le plan prévu et le plan appliqué:

a) les besoins spécifiques de cette clientèle

Normalement, le nombre d'élèves (6), pouvait permettre la constitution d'un groupe. Cependant le niveau de développement très différent chez chacun des enfants et les besoins communs de stimulation au point de vue verbal ont amené certains intervenants à vouloir reviser la formule d'un groupe 4 ans. Tous les enfants (20) du pré-primaire ont alors été réétudiés par l'équipe et des regroupements en fonction des besoins plus qu'en fonction des âges ont été organisés. Ainsi trois (3) enfants de 4 ans ont rejoint des groupes 5 ans et 4 groupes se trouvaient alors impliqués dans le projet: 1 de pré-maternelle et 3 de maternelle.

Le nombre de groupes et d'enseignants plus grand que prévu éliminait entre autre la possibilité d'une présence en classe par l'orthophoniste (½ jr/sem.).

b) Dans le projet initial, une orthophoniste au rythme de deux jours/semaine devait assurer le suivi des enfants du pré-primaire alors que dans la réalité, comme nous l'avons décrit en 4.1.i, elle a dû servir une vingtaine d'enfants 4 et 5 ans avec problèmes auditifs.

Cette variante a eu un impact certain sur le service direct à l'élève (30 min/sem), le rythme des rencontres avec les enseignantes, le counselling aux parents, la préparation des programmes d'intervention

L'orthophoniste n'a pu participer, comme antérieurement à la maternelle maison et les rencontres de parents en groupe (présentation de vidéos où les parents visualisaient le comportement de leur enfant en classe, en vue de les mieux connaître et de mieux intervenir, présentation de diaporamas pour expliquer la perte d'audition, les prothèses, etc.) ont du être annulées.

4.4.3.3 Instruments utilisés pour enregistrer le modèle:

a) L'observation participante

La particularité de cet instrument tient au fait que des membres participants et directement impliqués dans le projet deviennent leur propre observateur. Les informations qui ressortent de telles observations sont généralement influencées par un ensemble de facteurs tout aussi importants que les informations elles-mêmes.

A cet égard, le fait que l'attachée de recherche soit connu du milieu a certainement influencé les échanges d'informations (de part et d'autre). L'attachée de recherche responsable en même temps d'un autre projet-pilote à la même école a pu être présent dans le milieu, régulièrement.

Les informations concernant l'organisation des services et les approches pédagogiques ont pu très souvent être observées et enregistrées directement. Plus souvent, des renseignements étaient transmis de façon informelle (café, dîners) par les enseignants ou l'orthophoniste.

A chaque visite à l'école, un ensemble d'informations étaient notées et des questions s'en dégageaient presqu'automatiquement. Elles étaient alors adressées directement aux membres de l'équipe d'intervention soit individuellement et informellement, soit aux rencontres structurées mensuelles que nous avions. Quand elles ne trouvaient pas de réponses satisfaisantes elles étaient réutilisées aux entrevues structurées.

Cette procédure s'est révélée très efficace quant à la cueillette des données concernant les objectifs d'intervention et l'organisation des services.

b) Les faits d'observation:

Afin de pouvoir établir une banque d'interventions mises en application par les enseignants dans leur groupe, nous avons suggéré à l'équipe l'enregistrement de faits d'observation

Un document de M. Marcel St-Jacques a servi de base méthodologique à cette approche. Il est présenté en Annexe IV A de même que quelques exemples de la grille complétée.

Les enseignantes concernées ont accepté de participer à cette opération exigeante et ardue. Elles ont observé un fait par jour pendant trois semaines non consécutives (mi-janvier, début février et début mars). Elles étaient libres de choisir l'activité pendant laquelle elles allaient observer mais devaient maintenir ce choix pendant tout un bloc d'observations soit une semaine.

L'instrument s'est révélé très utile quant à la cueillette d'informations concernant les interventions des maîtres et leurs attitudes. De plus, à la relecture des faits en fin de projets et à la lumière des descriptions de chacun des enfants en début et fin d'année, certaines observations prennent un sens que la seule analyse des grilles ne nous aurait pas permis, ex.: le comportement des élèves du groupe A au gymnasse, en juin, prouvent des changements importants chez les enfants au niveau de l'initiative

et de l'utilisation plus efficace de l'écoute et des ressources psychomotrices comme tel. Les faits observés en février révélaient un cheminement dans ce sens, mais seules les observations de juin confirment qu'il y a un véritble changement.

Nous utiliserons au point suivant ces données à la description des types d'interventions appliqués, mais une brève synthèse des constats dégagés suite à la lecture de faits (en dehors des interventions comme tel) est présentée en Annexe IV-B.

c) Les entretiens:

Comme on l'a déjà noté, des entretiens non-structurés et informels ont eu lieu tout au cours du projet. Cependant, en mai, nous avons rencontré systématiquement les enseignantes et l'orthophoniste.

Ces entrevues plus structurées ont été préparées en fonction des questions qui n'avaient jamais trouvé de réponses par le biais d'autres instruments, ou qui avaient suggéré aux intervenantes des réponses très différentes ou ambiguës.

La grille présentée ci-après a guidé les entretiens avec les enseignantes. Les questions 1-2-3-9 et 10 ont été abordées comme tel avec l'orthophoniste et les questions 7 et 8 ont été adaptées.

Grille d'entretien

1-Tes objectifs d'interventions et tes interventions sont-ils différents s'il s'agit d'un enfant de 4 ans ou d'un enfant de 5 ans? (Cette question s'adressait à p^2 - p^3 - p^4).

2-Peux-tu me parler de tes interventions auprès des parents?

3-De quelle façon a-t-on déterminé l'utilisation du modèle maternelle-maison?

Visite à domicile?
(plusieurs sous-questions se sont greffées à ces thèmes).

4-Comment détermine-t-on les modalités d'intégration?

5-Qui entreraient dans ce processus?

6-Crois-tu que l'élève X a été bien orienté?

(sous-questions).

7-Comment à ton avis, s'effectue l'animation de l'équipe?

8-As-tu référé un enfant à la travailleuse sociale?
(sous-questions).

9- Comment travailles-tu avec l'orthophoniste (au niveau de l'organisation, des programmes, etc.)?

10- Les enfants sont-ils évalués en juin? si oui, comment s'effectue cette opération?

11- Comment se fait le classement en début d'année?

12- Questions plus spécifiques à chacun des élèves (ex.: absences de E^5).

D'autres aspects en regard des interventions spécifiques de l'orthophoniste ont été touchés: le programme de langage, l'organisation des services, les échanges d'informations, en sont des exemples.

Les constats dégagés des entretiens avec les enseignantes sont brièvement présentés ci-après.

Interventions 4-5 ans

En général les enseignantes constatent que l'enfant de 4 ans, dans leur groupe, peut participer aux mêmes activités que les enfants de 5 ans, leurs exigences quant aux résultats et aux réponses varient selon le niveau de développement et les possibilités de l'élève. Les regroupements en septembre se sont donc révélés adéquats.

Interventions auprès des parents

Les informations concernant les interventions auprès des parents seront utilisés dans la description du modèle d'intervention appliqué cette année.

Maternelle-maison et visite à domicile

Ces modèles ont été mis sur pied, il y a quelques années par une des enseignantes et l'orthophoniste. Si on se réfère à la description des liens fonctionnels entre les intervenants (4.1 f) on constate qu'une enseignante met en application les deux formules, une enseignante après avoir mis en place les deux formules, a retenu les visites à domicile, une autre avait débuté les visites à domicile puis les a abandonnées et la dernière n'a retenu aucune des deux formules.

Par le biais de l'entretien, nous avons pu constater que ces options sont choisies par les enseignantes elles-mêmes et que selon qu'elles se sentent à l'aise ou non dans telle formule celle-ci est éliminée ou retenue, mais généralement les choix sont déterminés par les besoins de chacun des groupes.

Ainsi dans un cas, la maternelle-maison a été abandonnée à cause de l'hétérogénéité du groupe; ce temps disponible a permis l'intégration et le suivi de E^I en maternelle régulière.

Dans un autre cas, le temps préalablement consacré aux visites à domicile a permis l'intégration du groupe en maternelle-régulière (ce qui était jugé plus pertinent par l'enseignante).

Et dans le dernier cas, aucune des deux formules ne pouvaient s'appliquer puisque la majorité des parents du groupe travaillait à l'extérieur et que même, il était difficile d'obtenir leur présence aux rencontres mensuelles organisées avec l'orthophoniste. Heureusement semble-t-il, ce groupe de parents était le mieux habilité à appliquer le programme de langage, (ce qui ne veut pas dire qu'il était mieux appliqué qu'ailleurs.).

.Intégration

Les enseignantes, en discutant avec les autres intervenants (orthophoniste, enseignant du régulier, professeur itinérant) ou en analysant les potentialités d'un élève ou du groupe décident de la modalité d'intégration qu'elles privilégient, ce qui pose parfois des problèmes organisationnels.

Ainsi, deux enseignantes voulaient recevoir des enfants entendants dans leur groupe, une seule a pu réaliser son projet, des raisons techniques semblent justifier cet état de fait: horaire, réactions prévisibles des parents du régulier (le 2e groupe étant moins verbal que le premier) et la connaissance du milieu (une des intervenantes était nouvelle dans l'école).

Nous avons recueilli des commentaires de certains membres de l'équipe à l'effet que les élèves devraient être beaucoup plus souvent mis en présence d'enfants entendants et qu'ils bénéficieraient aussi de participations fréquentes à des activités de grands groupes.

Malgré ces commentaires on constate que cinq(5) des six(6) élèves visés par le projet ont participé à des activités structurées avec des entendants et qu'un élève a participé, à l'occasion, à ce genre d'activités. De plus deux groupes sur quatre ont participé régulièrement à des activités de grands groupes.

Orientation des élèves

Deux des six enfants de 4 ans seront réorientés en juin vers la communication totale. L'enseignante de ces deux enfants dit avoir constaté avant Noël que ces enfants bénéficieraient d'une autre approche de communication. Cependant elle et les membres du C.A.R. n'ont pas recommandé le changement d'orientation en cours d'année, les enfants s'étant bien adaptés à leur milieu et aux intervenants. (Une des deux enfants avait de plus changé de foyer en cours d'année, suite à des problèmes familiaux).

Animation de l'équipe

L'équipe est unanime, personne n'est clairement identifié pour assurer l'animation pédagogique du groupe. Les enseignantes ne sont pas invitées à participer aux réunions des jardinières organisées par la Région, quoique celle-ci et la direction en ait fait la demande. Leur formation s'est faite par le biais d'études universitaires, de lectures personnelles et de contacts avec les jardinières du régulier. Toutes ont une expérience auprès du jeune enfant sourd sauf une, qui était déjà spécialisée pour intervenir auprès de la petite enfance lorsqu'elle s'est perfectionnée à McGill chez le Dr. Ling.

Toutes semblent bien connaître la psychologie du jeune enfant et plus spécifiquement les traits particuliers du jeune enfant sourd, cependant elles se sentent un peu laissées à elles-mêmes et apprécieraient une animation structurée sur le plan pédagogique.

Travailleuse sociale

Cette professionnelle est intervenue de façon très occasionnelle dans le projet. Les interventions répondaient à des problèmes précis (quelques fois urgents) mais aucun programme de rencontres structurées auprès du groupe de parents (tel qu' appliqué les années antérieures) n'a été mis sur pied.

Plusieurs intervenantes ont souligné l'importance de tels projets de groupe pour supporter les parents. La présence d'un jeune handicapé dans leur vie familiale est encore récente (4 ans) et certains parents ont besoin de discuter de cette problématique et de s'en déculpabiliser.

Orthophonie

Le lien fonctionnel décrit aussi les rapports orthophoniste-enseignante, mais nous pouvons souligner ici que la majorité des enseignantes ont étéinsatisfaites du peu d'échanges (moins que les années passées) entre elles et l'orthophoniste, au niveau des programmes, des évaluations de l'élève, etc. Cet état de fait semble toujours attribué au peu de temps disponible de l'orthophoniste. Cette dernière est d'accord et trouve aussi que trop d'interventions ont du être annulées ou diminuées pour la même raison.

Evaluation des élèves en juin.

Seule une évaluation du langage est faite systématiquement en début et fin d'année. Aucune évaluation ou rapport n'est rédigé si l'élève demeure dans la même école l'année suivante.

Classement

Nous avons décrit la procédure de classement utilisée cette année en 4.1 c).

Les points plus spécifiques à chacun des élèves de même que les informations recueillies auprès de l'orthophoniste et qui n'ont pas été relatées ici sont inclus dans la description du modèle.

4.4.3.4 Types d'interventions appliqués en regard des objectifs généraux:

Pour chacun des objectifs d'interventions déjà mentionnés, nous donnerons l'instrument de référence utilisé s'il y a lieu et quelques exemples d'interventions observées cette année; ces interventions visent parfois plus d'un objectif. Ce bref exposé n'a pas la prétention de rendre justice aux nombreuses interventions posées par les intervenantes. Il ne se veut qu'un reflet des interventions-types appliquées en classes pré-scolaires pour enfants avec problèmes auditifs.

a. Développer la parole, le langage oral et le langage intérieur (1)

Cet objectif, en ce qui concerne l'enfant avec problèmes auditifs, appelle des interventions structurées et des techniques précises.

L'orthophoniste est la première à intervenir à ce niveau, l'enseignante poursuit le travail en classe. Pour rendre la diversité des gestes posés par l'orthophoniste, nous faisons un bref relevé des interventions posées en regard de E^I.

1. Interventions-type de l'orthophoniste (2)

. Interventions directes auprès de E^I

- thérapies individuelles:

parole: test-analyse
programmation
application

langage: test
contrôle
analyse des données
programmation
application

. Interventions indirectes:

par la collaboration avec l'enseignante:

au niveau des programmes: élaboration
comportements verbaux à modifier
information sur l'application et ses modalités (matériel, procédure, etc).

au niveau de l'intégration: (3) support accru
intégration du nouvel intervenant (prof. itinérant)

(1) Pour décrire de façon simpliste ces concepts, nous dirons que le premier fait appel aux techniques: (ex.: articulation, respiration, etc), le second fait appel à l'expression et la troisième à la conceptualisation.

(2) Ces informations proviennent de l'orthophoniste elle-même en entrevue. Elles concordent avec les données reçues de l'enseignante.

(3) E^I était intégré 1 heure en pré-maternelle régulière.

par la collaboration avec les parents:

au niveau des comportements:

- interventions en vue de modifier les comportements parentaux (surtout mère) afin que la relation avec l'enfant rende possible l'application du programme à domicile:
  observation en thérapie, participation à la thérapie, observations-contrôles à faire à la maison

  visite de l'enseignante à domicile (programme établi en collaboration)

  programmation à faire à la maison

  travail d'été (programme à domicile),

- rencontre d'information sur perte auditive

- recherches de réponses aux interrogations précises des parents

- consultation: ex.: audiologie

- constatation du fait que l'enfant est suivi par deux services, discussions

- invitation à rechercher de nouvelles sources de stimulations verbales (loisirs durant l'été).

2. Interventions-types des enseignantes:

Instruments: En annexe V -A nous présentons le document qui sert de base au modèle appliqué dans cette école depuis plusieurs années, il traite des éléments à considérer pour établir un programme de langage sous la dimension contenu et forme. Il est encore considéré par son auteur (Jocelyne B.-Paradis) comme "document de travail", mais la rareté de tels instruments nous oblige à le diffuser.

Directement en rapport avec le programme de développement du langage, nous résumons ci-après quelques techniques fréquemment employées pour que l'enfant produise le modèle attendu.

Si l'enfant produit un modèle incomplet, les intervenants peuvent:

- Utiliser le modèle réduit donné par l'enfant, y ajouter un élément et demander de reformuler.

- Demander à l'enfant de répéter sa phrase.

- Procéder par l'absurde: "où est le ballon? "Dans ma poche? dans le soulier?

- Stimuler l'élève d'une façon générale: "Qu'est-ce qui se passe?"

- Utiliser les clés [1] "Qui? Que fait? Quoi?"

- Répéter l'erreur de l'enfant (Rarement utilisé)

Ces interventions hors contexte peuvent sembler froides et statiques,dans le quotidien chez la plupart des intervenants, elles s'appliquent selon les besoins et laissent à la spontanéité la place qui lui revient.

Intervention en classe:

En ce qui concerne la parole, des exercices systématiques d'articulation, de souffle et de respiration sont appliqués en classe.

Toutes les activités faites dans le cadre scolaire sont utilisées en regard des objectifs plus vastes de développement du langage oral et intérieur. Cependant certaines activités sont prévues directement en rapport avec des objectifs précis du programme de langage.

En regard du niveau de développement de l'enfant, des structures de phrases adaptées à ses habiletés réceptives sont utilisées par les intervenants et des structures précises sur le plan expressif sont attendues.

ex.: mise en situation: les enfants font un collectif: ciel, oiseau, eau, terre, ce qui sert de fond au décor, on installe la petite ferme devant.

activité: les enfants pigent un animal dans un sac, disent de quel animal il s'agit et le place dans le décor.

adaptation: certains enfants disent le nom seulement, pour d'autres l'enseignante attend le modèle: nom-mots d'action: "La vache boit". "Le poisson nage,"etc.

---

(1) En référence au Fitzgerald Key.

L'utilisation de thèmes permette l'apprentissage de vocabulaire de base. Ce vocabulaire est utilisé pour appliquer les séquences du programme de langage.

Les thèmes peuvent varier d'un groupe à l'autre. Ils sont présentés par l'orthophoniste et contiennent alors l'utilisation du vocabulaire en regard des structures de phrases (un exemple est donné en Annexe V-B).

Les autres activités qui visent à développer les habiletés créatrices, motrices et sociales de l'élève sont aussi utilisées à des fins rééducatives, ainsi par exemple:

en arts plastique: activités de peinture digitale "Dessin avec la main, les doigts, le pouce", (vocabulaire et connaissance du corps).

au gymnase:

"saute dans le cerceau, marche sur la poutre" (mots d'action et mots de relation).

en classe:

"trouve ce qui est pareil"

"on dessinera, après","dans la boîte en haut"

(concept espace, temps, association, relation).

dans l'école:

"va chercher le lait" "va changer la pile"

"va voir X".

b) Développer les autres habiletés à la communication

Aucun instrument précis n'est utilisé en vue de développer chez le jeune enfant sourd ses habiletés à la communication non-verbale mais certaines activités tel le rythme, la danse, l'expression corporelle, (prévues normalement dans les classes de pré-maternelle) sont pratiquées régulièrement par certaines enseignantes.

c) Développer les ressources visuelles de l'enfant

Encore une fois aucun instrument précis ne sert de guide aux enseignants quant à développer chez l'enfant les pré-requis nécessaires à une lecture labiale efficace. C'est par le biais des activités quotidiennes que cette préoccupation passe.

Exemples:

- Insistance sur des activités qui font appel à l'observation: enfilage de perles, casse-tête, reproduction de formes, de construction, etc.

- La position: assis en cercle, utilisé fréquemment lors d'activités, permet à chacun d'entrer en relation avec les autres par le regard.

- Des jeux utilisant plus systématiquement la lecture labiale sont parfois inserrés à une activité: au gymnase, une enseignante dit à voix base, "qui veut sauter?" les enfants observent attentivement, ceux qui ont saisi s'exécutent, ensuite les activités se poursuivent normalement, en utilisant et le regard et les restes d'audition.

d) Utilisation maximale des restes auditifs

Le fonctionnement de la prothèse de l'enfant est souvent vérifié; l'élève est vite amené lui-même (selon ses restes auditifs) à évaluer l'efficacité de celui-ci.

La plupart des groupes utilisent le phonic-ear en classe. Un programme systématique d'éducation auditive n'est pas appliqué. L'entraînement à l'écoute est quand même pratiqué de façon formelle: exemple: L'enfant vient de mettre son phonic-ear, l'enseignante lui dit: "C'est un, deux, trois ou quatre". L'enfant semble habitué à ce jeu. L'enseignante se place derrière l'enfant, lui dit: "Quatre", l'enfant écoute, ne réagit pas. L'enseignante répète, l'enfant entend et reproduit: "Quatre".

Certaines habiletés en regard de cet objectif peuvent être développées par le biais du rythme: reproduire une séquence sonore, l'expression corporelle: suivre une séquence sonore, les comptines, etc.

Plusieurs instruments ont déjà été préparés en vue de permettre l'éducation auditive par l'orthophoniste et une enseignante. Il semble que ces instruments soient sous-employés. Pourtant cet objectif en est un prioritaire dans le cadre de l'intervetion précoce auprès de l'enfant sourd.

e) Développer les habiletés sociales

Toutes les interactions entre eux, avec des enfants du même âge non-handicapés et avec tous les adultes du milieu: direction, enseignants, concierge, chauffeur d'autobus, surveillante de dîner, permettent la socialisation de l'enfant sourd.

Les difficultés de communication de ces jeunes enfants ne permettent pas que ces interactions se fassent toujours facilement. Ainsi, par exemple, une enseignante qui utilise la formule maternelle-maison, s'est aperçue de l'intérêt des enfants à visiter un des leurs, à connaître son environnement physique et familial, à savoir qu'un tel possède un chat et qu'il a deux grands-pères, en somme tout ce qu'un enfant de 4-5 ans peut normalement verbaliser à ses amis. Elle considère donc cette formule très efficace pour permettre les relations entre enfants sourds. En plus de ces activités à la maison, des moyens sont prévus à l'école (dans le même groupe) pour amener les enfants à prendre conscience de leur handicap. Cette prise de conscience peut certainement influencer le développement de la personnalité et par voie de conséquences les futures relations avec les autres.

Parmi les jouets de la classe, les enfants semblaient apprécier une poupée qui portait des appareils; elle était ainsi faite que les jeunes pouvaient enlever les appareils, ils manipulaient donc les boutons-pression et les lanières qu'eux-mêmes doivent apprendre à utiliser tous les jours.

Les enfants de ce groupe ont aussi participé à des activités avec des élèves sourds plus âgés (11-12 ans). Entre autre, par le biais des arts plastiques, ils ont pu se dessiner les uns les autres, grandeurs natures. Ces grands collectifs ont ensuite été exposés dans l'école.

Lors des entrevues, une autre enseignante a souligné le fait qu'on devrait organiser à l'avenir des rencontres avec des adultes ou des étudiants sourds.

Cette réflexion lui est venue après qu'un de ses jeunes élèves ait expliqué que les grandes personnes n'étant pas sourdes (celles qu'il connaît) il entendrait lui aussi à l'âge adulte.

Ces formules demandent certainement à être exploitées et cette problématique à être soulignée.

D'autres élèves pour lesquels on attendait des comportements sociaux plus adéquats, on fait l'objet d'interventions concertées.

Nous en donnerons des exemples au point suivant.

f) Développer l'enfant globalement

Chacune des interventions décrites précédemment visent aussi ce grand objectif. Par le biais des activités créatrices, motrices et culturelles l'enfant acquiert des habiletés qui lui seront nécessaires tout au long de sa vie scolaire.

4.4.3.5 Types d'interventions appliqués en regard des besoins particuliers aux élèves

Tous les enfants du projet étaient visés par ce que nous venons de décrire; cependant à la lecture des faits d'observation (64) et de notes personnelles remises par les enseignantes, certaines en début d'année (novembre) d'autres vers la fin du projet, (mai) on a pu remarquer des interventions personnalisées et qui s'adressaient à une problématique plus particulière de chacun des enfants.

Certaines d'entre elles sont décrites sommairement dans les pages suivantes.

ELEVE VISE: E^I	CARACTERISTIQUES: le plus jeune des enfants visés, très vif, très motivé à verbaliser, socio-économique: favorisé.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
1. Verbalise beaucoup mais problème d'intelligibilité de la parole.	1.1 Accent sur l'articulation	P-1, enseignante, itinérante, orthophoniste et parents.
2. E^I semble capable de fonctionner en pré-maternelle régulière: autonome, saisit consignes, etc. mais une tentative d'intégration partielle en grand groupe s'est révélée problématique.	2.1 Intégration partielle avec deux ou trois entendants (selon les horaires), s'adapte vite à ce sous-groupe, apprécie de travailler articulation et vocabulaire avec un entendant.	Enseignante itinérante.
	2.2 Après Noël, intégration en pré-maternelle régulière avec le support de P-1: interactions faciles avec les entendants, échanges verbaux et non-verbaux.	P-1, jardinière et orthophoniste.
3. Comportements agressifs: frappe, brutalise les autres enfants.	3.1 Entente entre des intervenants pour utiliser la même approche: quand E^I frappe, adulte mime un geste de caresse et dit "doux, doux", graduellement E^I moins agressif et l'adulte délaisse le signe pour verbaliser leurs attentes.	P-1, orthophoniste et parents.
4. Comportements taquins: E^I fait une grimace et sourit quand il veut montrer son désaccord.	4.1 (voir 3.1) signe une main devant la bouche de l'adulte, graduellement changement de comportement.	P-1, orthophoniste et parents.

ELEVE VISE: E^2	CARACTERISTIQUES: enfant à la peau noire, bon potentiel, réactions instables (selon ce qui se passe à la maison), socio-économique inférieur.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
1. Ne vocalise presque pas en septembre.	1.1 Accent sur la vocalisation	P-1, orthophoniste.
2. Problèmes familiaux: impacts importants sur le développement de E^2 (absences fréquentes, préoccupé, etc.)	2.1 De longues démarches: (rencontres des parents à la maison, à l'école, téléphones, etc.) ont eu pour conséquence que E^2 est changé de foyer en cours d'année. Les intervenantes savaient alors qu'elle devrait être réorientée en communication totale. Décision de l'équipe et du C.A.R., attendre à juin.	P-1, orthophoniste et travailleuse sociale.
3. Ne fixe pas le regard, peu d'attention visuelle.	3.1 Accent sur les jeux d'observations: casse-tête, reproduction de formes, de couleurs, (collier).	P-1
4. Au programme, ne participe pas, reste sans bouger.	4.1 Graduellement par le biais d'activités faites en classe (ex.: cerceau), et refaites au gymnase, elle participe.	P-1.

ELEVE VISE: E^3	CARACTERISTIQUES: enfant costaud, n'a jamais bougé de chez-lui, (2e étage) potentiel à découvrir, socio-économique: moyen inférieur.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
1. Vraisemblablement sous-stimulé à la maison.	1.1 Accent sur la diversité des expériences, en le sécurisant.	P-I.
	1.2 Volonté d'influence sur le milieu familial en ce sens.	P-I, orthophoniste et travailleuse sociale (une rencontre)
2. Comportements plus adéquats à l'école qu'à la maison.	2.1 Rôle-conseil auprès des parents quant aux comportements de E^3.	P-I et orthophoniste.
3. Vocalise peu.	3.1 Accent sur la vocalisation.	P-I et orthophoniste.
4. Vu son manque d'expériences, difficulté à participer aux activités motrices (ne bouge pas au gymnase).	4.1 P-I s'implique beaucoup, fait les exercices devant lui puis graduellement avec lui (ex.: trempoline), il devient de plus en plus sécure et participe seul.	P-I.

ELÈVE VISE: E^4	CARACTERISTIQUES: enfant très vif, autonome, généralise vite ses acquisitions, bonne mémoire, socio-économique: moyen inférieur. En général très bon fonctionnement.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
E^4 assimile, retient et utilise des expressions toutes faites à un rythme impressionnant mais bizarrement présente un problème important au niveau réceptif et au niveau de l'intégration des règles grammaticales et syntaxiques.	Accent marqué pour développer la compréhension de consignes et de questions. Travail quotidien sur des questions usuelles: noms des amis, âges, adresses, vêtements. Qui est présent? Absent?, etc. Permanence du modèle présenté: qui? que fait? quoi?	P-2 et orthophoniste

ELEVE VISE: E^5	CARACTERISTIQUES: la plus jeune de la classe et la plus grande de la classe, enfant très créateur, inventif, bon potentiel, socio-économique: moyen.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
1. E^5 a été très souvent absente, (l'an passé E^5 participait à un projet-pilote ailleurs, même problème).	1.1 Identification de la cause, rencontre des parents (jeunes et insouscients en début d'année, ensuite maladie de la mère) à domicile et à l'école, prise de conscience des conséquences de ces gestes sur E^5 et changement d'attitudes.	P-3 et orthophoniste (travailleuse sociale temporairement).
2. E^5 peut produite beaucoup plus oralement qu'elle n'est motivée à le faire.	2.1 Encore un travail intensif avec les parents pour qu'ils exigent le maximum de E^5.	P-3.
3. E^5 souvent distraite.	3.1 Utilisation de matériels inédits qui font appel à l'esprit créateur de E^5, encouragements constants de l'enseignant pour une participation originale et personnalisée de l'enfant.	P-3.

ELEVE VISE: E^6	CARACTERISTIQUES: parents sourds, enfant très verbal, rendement supérieur à certains élèves de 5 ans, bonne mémoire, socio-économique: moyen supérieur.

PROBLEMATIQUES PARTICULIERES	INTERVENTIONS	INTERVENANTS
1. Les premiers mois d'école, E^6 participe adéquatement aux activités mais n'est pas motivé à établir des contacts avec les autres enfants et les adultes. (participait l'an passé à un autre projet-pilote, ailleurs, son dossier la disait sociable)	1.1 Identification de la cause: parents regrettent l'autre école, pensent qu'à sa nouvelle école, E^6 ne sera pas bien. Par voie de conséquences E^6 veut retourner où elle était avant, et ne s'implique pas. Rencontres des parents: visite des lieux, locaux, classes, rencontres des intervenants, se sentent sécures, en peu de temps et E^6 change d'attitude automatiquement.	P-4 et orthophoniste.
2. E^6 est très émotive quand on lui fait une blague ou un tour, elle veut pleurer, très anxieuse.	2.1 Accent mis sur les interactions avec les adultes; un adulte nouveau? on lui présente, tout en la sécurisant, elle doit faire l'apprentissage du rire devant les tours qu'on lui joue et se sentir plus sécure.	P-4 et l'équipe.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

Dans un premier temps, nous présentons une brève description comparative des enfants visés faite par les enseignants et par l'orthophoniste [1].

Ensuite, nous jetterons, à la lumière de toutes les informations recueillies, les bases d'un service qui se veut le plus adéquat pour des enfants avec problèmes auditifs, 4 ans, dans le cadre d'une école régulière.

4.5.1 Cheminement des élèves perçu par les enseignants et l'orthophoniste:

Le cheminement des élèves est décrit à partir des points suivants: (les deux premiers sont présentés par les enseignantes, le dernier par l'orthophoniste):

a) Comportement de l'élève face à la communication (en général),

avec ses pairs

avec les entendants

avec les adultes.

b) Développement global de l'enfant par le biais des activités créatrices, motrices, socio-culturelles et académiques.

c) Développement du langage oral.

Nous conclurons ce point par la présentation de recommandations de services pour septembre 81.

---

(1) En octobre nous avons présenté les instruments suivants: Le profil progressif d'apprentissage, de Gingras et Marquis, Le "Developmental Profile", d'Allpern and Boll, pour évaluer le cheminement des enfants et le "Home Inventory "de Betty Caldwell, pour évaluer les comportements parentaux. Les intervenants n'ont pas jugé pertinents de retenir ces instruments, le projet étant déjà amorcé. L'approche qualitative a alors été privilégiée. Les enseignants de même que l'orthophoniste ont présenté des synthèses susceptibles de mettre en lumière le cheminement des élèves.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E 1	septembre: Aime être avec d'autres enfants mais est très agressif et cherche souvent à les frapper. mai: Communique beaucoup avec les autres, est moins agressif et lorsqu'il l'est se conteôle mieux. Emploie souvent des gestes lorsqu'il s'adresse à André ou Sandra.	septembre; Peu de communication. Un peu plus calme face au groupe d'enfants entendants. mai: Communique beaucoup plus avec les entendants, se mêle aux jeux de certains groupes, les écoute parler et parfois parle avec eux. Beaucoup plus calme dans le groupe.	septembre: Aime communiquer, dit quelques mots. Explique ce qu'il fait avec ses autos. mai: Parle beaucoup, veut être compris et répètera plusieurs fois pour y arriver. Raconte ce qui se passe à la maison ou à l'école. Est très à l'aise avec l'adulte et communique.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E 2	septembre: Communique très peu. Reste plutôt dans son petit univers. mai: Veut beacoup communiquer. Joue avec ses amis, s'intéresse à leurs activités, leur fait des sourires et des mimiques ou des gestes accompagnés parfois de babillage.	septembre: idem mai: Cherche à communiquer avec les enfants par des sourires ou des gestes. Elle est à l'aise dans le groupe et au gymnase participe bien aux jeux.	septembre: idem. Il est très difficile d'avoir son regard. mai: Veut beaucoup communiquer. Montre par des gestes ou sur des images des associations qu'elle fait, arrive à l'école avec le sourire, regarde maintenant les gens et veut qu'on s'intéresse à elle.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E 3	septembre: Très peu de communication, n'est pas intéressé mai: Vient s'installer à la table où sont les autres, joue avec eux et applaudit à leurs réussites.	septembre: idem mai: Se mêle au groupe d'entendants et même s'il y a peu de communication directe reste à l'aise dans le groupe	septembre: idem, s'il communique c'est par des cris mai: Cherche à communiquer:le babillage remplace souvent les cris, dit quelques mots. Il aime que l'adulte s'intéresse à ce qu'il fait et montre ses travaux.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E 4	septembre: Il communiquait peu et par mots isolés avec les autres enfants. Maintenant, il prévilégie le langage pour communiquer dans ses rapports avec les autres. mai:	septembre: Il ne s'intéressait pas aux autres. mai: Il ne fait pas de différence entre enfants entendants et déficients auditifs.	septembre: Il utilisait des mots isolés pour exprimer ses besoins. mai: Il entre en contact avec n'importe quel adulte qu'il croise. Ses phrases sont plus longues et plus adéquates.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E^5	<u>septembre</u>: Mots simples et babillages imprécis soutenu de gestes et contexte. Un certain progrès est à remarquer, mais il est insatisfaisant. Trois périodes d'absence prolongée, ainsi qu'une quatrième période où la mère était malade, ont fait qu'en 10 mois d'école, E^5 a pu réaliser 3-4 mois de progrès <u>mai</u>: Elle communique en phrases un peu plus longues et utilise un peu mieux ce qu'elle possède, mais il faut souvent lui rappeler de le faire.	<u>septembre</u>: Peu de contact avec les entendants à l'école même en septembre. En février, début de séances hebdomadaires de jeux intégrés dans maternelle d'entendants. Ne peut être considéré comme une intégration réelle, donc, peu d'effets à remarquer sur comportement de E^5. Cependant, permet d'observer que E^5 est autant à l'aise avec les entendants et pourrait profiter d'une intégration plus poussée l'an prochain. <u>mai</u>: Présentement, communique de la même façon qu'avec ses pairs.	<u>septembre</u>: En septembre parle en mots simples et gestes à tous adultes, comme à ses pairs. Aussi elle "fait semblant" de dire certaines choses en marmonnant des voyelles quand elle ne sait pas les mots. Comme cet aspect est refusé par le titulaire de classe mais accepté à la maison, au printemps, la parole de E^5 à l'école est supérieure à ce qu'on observe à la maison. De même, son langage passe à des phrases de 3-4 mots à l'école mais reste à 1-2 mots à la maison. <u>mai</u>: L'école, il faut souvent l'exiger, mais elle fait beaucoup plus d'efforts.

Elève visé	a) Communication en général		
	avec les pairs	avec les entendants	avec les adultes
E^6	septembre: Elle ne désire pas communiquer, parlait sans voix. mai: Fait partie du groupe , joue même un rôle de leader, sait ce qu'elle veut, communique verbalement mais adopte ses moyens de communication aux autres enfants du groupe.	septembre: Connaît peu les entendants, difficulté d'intelligibilité de la parole, l'enfant réagit quand on lui demande de répéter. mai: Participe beaucoup aux activités de la maternelle régulière mais ne communique plus presque pas avec les entendants.	septembre: Très solitaire et méfiante face à l'adulte. mai: Vient spontanément demander ce qu'elle veut, raconte des évènements qui se sont déroulés à la maison ou le midi, la confiance est acquise même face aux visiteurs.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^1	septembre: Il est habile dans ses constructions. S'invente une histoire avec ses autos et camions mais s'en tient toujours à la même histoire. Il dessine sans trop d'enthousiasme (gribouillis). mai: Ses constructions sont de plus en plus complètes. Il exprime plus de choses à partir de ses jeux (autos, camions, maison, ferme, école). Fait des jeux symboliques dans le coin de la poupée. Il peut faire un dessin sur un fait qui l'a particulièrement frappé et raconter l'histoire.	septembre: Il a beaucoup de difficulté à sauter, n'est pas capable de faire la culbute mais il aime jouer et courir. Ne sait pas tenir des ciseaux. mai: Il est plus habile, il peut sauter sans les cerceaux, fait la culbute. Il a fait des progrès pour son équilibre. Il participe avec joie à toutes les activités au gymnase. Découpe sur la ligne et peut faire un bricolage.	septembre: Il aime beaucoup s'asseoir avec un livre mais ne raconte pas ce qu'il voit. mai: Il prend un livre dès qu'il en à l'occasion et parle beaucoup, nomme des choses qu'il voit et raconte parfois ce que lui suggère une image. Aime finir de regarder un livre qu'il a commencé, me demande d'attendre et me dit qu'il n'a pas fini.	septembre: Il a un bon développement, comprend bien mais n'est pas habitué à faire un travail structuré. mai: Il aime faire les activités qu'on lui propose. Comprend bien les classifications, associations. Compte des objets jusqu'à 5.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^2	septembre: E2 promenait les petites autos, faisait des constructions très simples. Elle dessinait peu. mai: Elle joue beaucoup à la maman. Elle fait agir les petits personnages Fisher Price. Ses constructions sont plus élaborées. Elle va souvent se chercher feuilles et crayons pour dessiner.	septembre: Ne comprenait pas lorsque voulais lui faire répéter certains mouvements. Restait figée au gymnase lorsque les autres couraient ou jouaient au ballon. Ne sait pas tenir des ciseaux. mai: Elle peut imiter des mouvements. Court et joue avec ses amis, elle grimpe et saute avec plaisir. Découpe de plus en plus près de la ligne et peut faire un bricolage.	septembre: Elle était peu intéressée à ce qui l'entourait, les images et les livres la laissaient assez indifférentes. mai: S'intéresse aux images sur les murs, indique qui a fait les dessins. Face aux livres, elle montre maintenant les images et compare avec les choses qui l'entourent.	septembre: N'était pas intéressée à ce qu'on lui présentait et ne saisissait pas le sens de ce qu'on voulait lui faire trouver ou faire. mai: S'intéresse aux exercices de classification et association et corrige même André lorsqu'il se trompe, elle essaie de lui expliquer. Elle aime que son nom soit écrit sur sa feuille et me le demande.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^3	septembre: E^3 se contentait de vider les boîtes de jeux ou de les lancer. Ne voulait pas dessiner. mai: Il fait maintenant des constructions, invente des jeux avec les autos, camions, maison, ferme, école, etc..., fait des jeux symboliques avec les poupées. Il fait des gribouillis et commence à faire un soleil et un début de personnage.	septembre: N'acceptait pas de faire des rondes, d'imiter des mouvements, au gymnase, il fallait le pousser pour qu'il parte à courir ou à marcher. Il était craintif face aux appareils du gymnase. Ne sait pas tenir des ciseaux. mai: Participe mieux aux rondes, peut imiter des mouvements, aime beaucoup aller au gymnase où maintenant, il court, joue au ballon et réussit de nombreaux exercices. Commence à danser à la corde. Découpe en suivant la ligne et peut faire un bricolage.	septembre: Ne voulait même pas s'asseoir dans le coin de lecture, ne regardait pas les livres, il les prenait les ouvrait, les fermait et s'amusait à les placer sur la bibliothèque. mai: Il s'asseoit maintenant au coin de lecture et regarde des livres, fait parfois des liens avec les objets de la classe.	septembre: N'avait pas assez d'attention pour s'arrêter quelques minutes à un jeu ou exercice, ne regardait pas, il lui était donc impossible de classifier, d'associer. mai: Il sait maintenant qu'il faut prendre le temps de regarder, a fait des progrès dans ses associations, classifications. Il peut faire de la sériation, reproduire des modèles. Il commence à montrer de l'intérêt pour le nombre d'objets.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^4	Il y a eu du progrès depuis septembre, mais E^4 n'est pas porté vers ce genre d'activités, malgré qu'il soit plutôt habile.	Il a beaucoup plus d'habileté, de stabilité, de coordination dans ses mouvements.	Ces activités l'ont toujours intéressé. Je ne vois pas de progrès marquant depuis septembre.	Il a énormément progressé et de façon constante.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^5	septembre: Enfant extrêmement créative dans son expression corporelle et artistique (elle trouvera des solutions différentes aux problèmes à confronter). maison: Progrès normal avec le temps - sa créativité est encouragée en classe, demeure plus ou moins remarquée ou appréciée à la maison, et est parfois incomprise par d'autres intervenants à l'école. Un outil à exploiter puisque E^5 veut spontanément parler de choses imaginaires, etc. - choses qu'on se "fendrait en quatre" pour faire faire à d'autres enfants sourds.	septembre: Un peu raide mais veut, et peut, faire toutes activités de niveau maternelle. Toujours prête à exprimer avec tout son corps un thème dont nous parlons. Progrès normal avec maturation. Parfois difficile de lui permettre d'exprimer cette créativité, sans tomber dans le même piège qui remplace la parole. Souvent la laisser faire et lui fournir des modèles qui décrivent oralement ce qu'elle exprime visuellement. L'utiliser comme récompense après effort de parole.	septembre: Etant plus jeune que les autres enfants du groupe, elle a un peu moins de connaissances. Cependant, elle a plus de connaissances de la chasse et elle mange du lapin, etc. (papa chasse) E^5 vit pleinement toutes les expériences offertes à l'école - n'est pas craintive, toujours de bonne humeur, elle veut tout essayer et saisit la vie à deux mains. Elle paraît souvent "dans la lune" mais j'aime penser que c'est parce que parfois ce qu'elle pense est plus intéressant que ce qui se passe devant elle. Malheureusement, ses absences prolongées la prive de beaucoup d'expériences valables.	septembre: Arrivée avec peu de bagage académique, relié à un lexique restreint. Le manque d'assiduité à l'école mentionné plus haut l'empêche de faire des progrès énormes. De plus, comme elle est la plus jeune et de niveau pré-maternelle, le travail est concentré sur la parole et le langage, le travail avec les parents, et le développement de concepts de base - donc travail à un niveau pré-académique (par comparaison au reste de la classe). Il lui reste à finir sa maternelle l'an prochain.

Elève visé	b) Développement global			
	activités créatrices	activités motrices	activité socio-culturelles	activités académiques
E^6	E^6 s'est améliorée. Ses dessins son plus vivants. Lors des jeux libres, elle s'exprime beaucoup plus et crée des situations de jeux intéressantes.	Depuis septembre, E^6 a fait des progrès en motricité fine et globale.	a toujours été très mature lors des sorties. Elle ne s'énerve jamais et profite au maximum des sorties.	En septembre, E^6 n'était pas tellement motivée lors des apprentissages scolaires. Elle s'est beaucoup améliorée après les Fêtes. Elle a fait de gros progrès dans ses apprentissages. C'est une enfant brillante.

c) Langage

Elève visé: E[1]	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- enfant très intéressé à communiquer avec son environnement, - enfant verbal - qui utilise à l'occasion certains gestes	- enfant communique toujours énormément avec son environnement et cela verbalement.
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	- peut produire voyelles: a, o, - consonnes: p, b, m, t → d, ʃ, ø, d → ʃ, n → ʃl	- peut produire les voyelles: a, o, i, u, y, e, ɛ, ɑ̃, ɛ̃, ɔ̃ - les consonnes: p, t, k, f, b, d, m, n,
2. Aspect phonologique	- processus . réduction syllabique . substitution quasi constante des consonnes par /ʃ/ sauf pour le p/b/m/	. processus de réduction syllabique persiste au niveau des tri-syllabiques . processus d'assimilation persiste . processus d'omission en fin de mots
3. Intelligibilité de la parole	- qualifiée de très pauvre	- s'améliore

c) Langage

Elève visé: E[1]	Septembre 80	Juin 81
4. Aspect morphologique	- lexique de base est limité (cf. évaluation juin 80)	- le lexique s'est beaucoup enrichi - omission persiste au niveau de certains éléments morphologiques - article - mots de relation - affixes verbaux
5. Aspect syntaxique	- utilise surtout des mots-phrases et du babillage	- utilise des phrases MLU 4-5-6 mots - ordre des éléments dans la phrase la plupart du temps-correct . les groupes fonctions sont encore simples . les phrases utilisées sont de type: affirmatif, négatif et interrogatif
6. Catégories de contenus utilisées		- récurrence - action - existence - location - état locatif - attribution . non-existence . rejet . action locative

c) Langage		
Elève visé: E[1]	Septembre 80	Juin 81
7. Fonctions du langage		- utilise son langage pour: . demander l'information . modifier son environnement . décrire . interroger . exprimer ses sentiments
C. Collaboration des parents		Très bonne

c) Langage

Elève visé: E^2	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- communique très peu (pas de contact visuel)	- veut communiquer avec son environnement, sa communication est gestuelle et établit des relations entre les objets gestuellement.
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	- vocalise très peu (cf. évaluation juin 80)	- vocalise beaucoup plus spontanément - utilise de façon privilégiée les sons a, m, ma, - éprouve beaucoup de difficulté à répéter (difficultés de réalisation)
2. Aspect phonologique	- rien à évaluer	
3. Intelligibilité de la parole	- rien à évaluer	
4. Aspect morphologique	- rien à évaluer	- lexique: compréhension demeure limitée à quelques éléments et dans des contextes spécifiques.
5. Aspect syntaxique	- rien à évaluer	- elle peut établir des relations entre (gestuellement) 2 ou 3 éléments

c) Langage

Elève visé: E^2	Septembre 80	Juin 81
6. Catégories de contenus utilisées	- rien à évaluer	- action - attribution - location - non-existence - négation; en utilisant forme gestuelle
7. Fonctions du langage	- rien à évaluer	
C. Collaboration des parents	inexistante, problèmes familiaux - collaboration améliorées depuis le placement de l'enfant dans un foyer d'accueil.	

c) Langage

Elève visé: E[3]	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- communique principalement par gestes (cf. évaluation juin 80) - stade des vocalisations simples et des cris	- la communication verbale demeure limitée: de façon générale, il communique par le cri et le babillage; il emploie spontanément, à l'occasion dans des contextes spécifiques des expressions et mots isolés.
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	- peut imiter o, a,	- vocalise beaucoup plus spontanément et emploie des sons plus variés lors des vocalisations. En répétition, il peut produire: a, o, u, y p, t, b, d, n, l, les constrictives n'apparaissant pas encore
2. Aspect phonologique	- rien à évaluer	
3. Intelligibilité de la parole	- rien à évaluer	
4. Aspect morphologique	- rien à évaluer	- lexique: il emploie à l'occasion, dans des contextes bien spécifiques quelques expressions et mots ex.: n'a p y don non
5. Aspect syntaxique	- rien à évaluer	- compréhension verbale demeure encore très limitée.
6. Catégories de contenus utilisées	- rien à évaluer	- action - négation - non-existence.

c) Langage

Elève visé: E^3	Septembre 80	Juin 81
7. Fonctions du langage	- rien à évaluer	- attirer l'attention - donner l'information (en pointant les éléments voulus) - établit des associations (en pointant)
C. Collaboration des parents	- bonne, mais les parents auraient eu besoin de beaucoup plus de support à plusieurs niveaux (orthophonie, modification du comportement, etc.)	

c) Langage

Elève visé: E[4]	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- enfant verbal qui s'exprime par mot - phrases et juxtapositions de mots - (cf. évaluation - juin 80) qui jargonne beaucoup.	- enfant dont le mode de communication privilégiée est la communication verbale -
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	- difficulté surtout avec les constrictives (cf. rapport juin 80)	- difficulté qui persiste avec la réalisation du /gl/
2. Aspect phonologique	processus notés: - postériorisation des occlusives - occlusion des constrictives - nasalisation des liquides	processus notés: - omission en fin de mots - postériorisation - antériorisation /dl/ - occlusion du /sl/
3. Intelligibilité de la parole	- pauvre	- bonne
4. Aspect morphologique	- comprend lexique et consignes simples - début d'emploi d'éléments morphologiques - affixes, etc.	- possède un lexique étendu (mots, piliers) - mots de relation, emploie les articles quelques prépositions, début d'emploi de l'auxiliaire et des pronoms personnels - affixes verbaux - difficulté marquée de compréhension des interrogatifs - et de règles morpho-syntaxiques plus complexes.

c) Langage

Elève visé: E^4	Septembre 80	Juin 81
5. Aspect syntaxique	- emploie des mots-phrases ou des juxtapositions de 2-3 mots	- MLU: 4-5 mots - inversion occasionnelle au niveau de l'ordre des mots - les groupes fonction demeurent simples - les phrases utilisées sont de type: . affirmatif . négatif . interrogatif
6. Catégories de contenus utilisées	- attribution - récurrence - location - négation	- existence - action - récurrence - quantité - action locative - état locatif - rejet - notice - possession - temps - non-occurence
7. Fonctions du langage		- décrire - raconter - interroger - diriger - commenter.

c) Langage		
Elève visé: E^4	Septembre 80	Juin 81
C. <u>Collaboration des parents</u>	- moyenne - participe aux réunions mais ne prend pas le temps de travailler avec l'enfant à la maison.	

c) Langage

Elève visé: E^5	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- babille beaucoup et accompagne son babillage de gestes. Elle répète beaucoup mais le plus souvent sans comprendre (cf. rapport avril 80)	- la communication s'est élargie; elle veut entrer en contact avec les gens - elle utilise encore du jargon et des gestes - bien qu'à l'occasion elle emploie spontanément des mots et des expressions.
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	- voyelles: a, o, u, ɛ̃, i, e - consonnes: p, b, t m, n, l (±) f (±)	- voyelles qui s'ajoutent: e, ɛ - consonnes: d → n - approximation du: f, s, ʃ,
2. Aspect phonologique	processus notés: - occlusion des constrictives: s, ʃ, - p, b, m, non différenciés	processus notés: - occlusion - substitution - omission
3. Intelligibilité de la parole		
4. Aspect morphologique	- compréhension du lexique limitée au vocabulaire travaillé en classe (contexte restreint)	- la compréhension du lexique des mots piliers demeure très limitée - pour ce qui est des mots de relation ils ne sont pas compris ni utilisés à quelques exceptions près

c) Langage

Elève visé: E^5	Septembre 80	Juin 81
5. Aspect syntaxique	- emploie des mots -phrases	- MLU - mot, phrase, quelques juxtapositions de 2 mots - inversions notées au niveau de l'ordre des éléments utilisés.
6. Catégories de contenus utilisées	- action - location - attribution	- attribution - action - état - location - non-occurence - difficultés marquées: différence notable entre le contenu à transmettre et la forme utilisée pour transmettre ce contenu
7. Fonctions utilisées		- exprimer ses besoins - décrire - rapporter de l'information
C. Collaboration des parents	- très sporadique - pas toujours conséquente avec les buts visés pour leur enfant - absences nombreuses non motivées - les parents ont besoin d'un suivi très serré.	

c) Langage

Elève visé: E6	Septembre 80	Juin 81
A. Communication générale	- la communication verbale semble être le moyen de communication privilégiée; bien qu'elle utilise parfois le geste pour accompagner le langage oral (enfant dont les parents présentent une perte auditive)	- idem
B. Communication verbale		
1. Aspect phonétique	elle produit: - toutes les voyelles - les consonnes p, m, f.	- elle produit les consonnes: p, t f b d v m n
	Il se produit qu'elle n'utilise pas sa voix (elle articule sans émettre de son)	- idem
2. Aspect phonologique		processus notés: - omission en fin de mots - nasalisation p t b - occlusion
3. Intelligibilité de la parole	- pauvre	moyenne à cause: - omission des consonnes - voix nasale - durée des sons qui est altérée

c) Langage		
Elève visé: E^6	Septembre 80	Juin 81
4. Aspect morphologique	- lexique: adéquat pour ce qui est des mots piliers	- lexique: omission de nouveaux mots de relation + auxiliaire copule prénoms conjonctions omission des mots piliers variable selon les structures utilisées
5. Aspect syntaxique	- stade des mots-phrases et début de juxtapositions de 2 mots	- MLU: 4-5 mots - les phrases utilisées sont de type: . affirmative . négative . interrogative - les groupes - fonctions sont simples.
6. Catégories de contenus utilisées		- active - dénégation - état locatif - quantité - non existence - action locative - notice - datif - coordination - temps

c) Langage

Elève visé: E^6	Septembre 80	Juin 81
7. Fonctions utilisées		- attirer l'attention - informer - diriger - commenter - interroger.
C. Collaboration des parents	- bonne collaboration des parents.	

4.5.2 Evaluation du modèle d'intervention

A la lumière des données recueillies nous pouvons dégager certaines grandes orientations en vue d'améliorer les interventions précoces auprès du jeune enfant sourd.

Il ne s'agit pas ici de critiquer le modèle observé mais de l'utiliser en vue d'établir un modèle généralisable et adapté à cette clientèle spécifique.

1. L'attitude des intervenants:

Les maîtres et les autres intervenants qui agissent auprès du jeune enfant sourd doivent avoir une attitude particulièrement attentive au phénomène de la communication en général, que celle-ci soit verbale ou non, on remarque vite chez la personne qui connaît le sourd, des comportements et attitudes d'écolite et d'expression (verbal, jovial, corporel), qui mettent le jeune handicapé en confiance; on remarque vite chez l'intervenant tourné davantage vers l'enfant que vers le handicap, une attitude réceptive face aux messages de l'enfant, plus qu'une attitude discriminatoire face à la façon dont l'enfant transmet le message; certains évènements, sentiments, ou certaines fantaisies dans la vie de l'enfant auront besoin d'être exprimés par lui avant d'être "bien dits". Ces circonstances seront identifiées par les intervenants et leur souplesse devra rendre permissible toute forme et contenu d'expression.

Cette considération n'élimine en rien l'approche scientifique et systématique de rééducation de la parole et du langage. Elle ne fait que mettre l'accent sur l'obligation dans une optique de développement global de l'enfant, de lui permettre d'être un enfant avant d'être un enfant sourd.

Chez l'enfant de quatre ans, les gestes posés seront déterminants et peuvent influencer toute sa carrière scolaire. Les intervenants du milieu, doivent donc être très bien instrumentés face à ces composantes du programme rééducatif, ils doivent être guidés et animés dans leurs interventions auprès de l'enfant.

2. La rééducation

Le milieu scolaire doit être sérieusement instrumenté au niveau des techniques rééducatives. Comme dit précédemment les intervenants sauront intégrer par le biais d'activités suscitant l'intérêt des jeunes, les techniques de rééducation.

Les considérations énoncées plus haut en regard du respect de ce que l'enfant est et veut exprimer, n'atténuent en rien le fait qu'un cheminement rigoureux doit être suivi au plan rééducatif.

Des aspects tel que le développement de la parole, les étapes du développement du langage, les techniques d'éducation auditive ne peuvent être laissés au hasard.

Afin de pouvoir répondre à ces exigences, il importe que les services directs à l'enfant de 4 ans soient souples dans leur application et complets dans leurs diffusion.

En d'autres termes, les horaires de présence en classe peuvent varier selon les besoins de l'élève (3 jours pour un, 5 jours pour l'autre), les formules de scolarisation dans le milieu (maternelle-maison, visite à domicile) peuvent être appliquées avec des variantes locales (1 ou 2 jours/semaine, avec tous les enfants, ou avec quelques uns), etc.

Et quand on souligne des services complets, on entend que les intervenants (ex.: orthophoniste) soient en nombre suffisant pour permettre la diffusion de ces services.

L'orthophoniste qui travaille dans le cadre du pré-scolaire doit absolument participer aux activités de la classe, certaines écoles de pensée vont jusqu'à souhaiter la présence de ce spécialiste plein temps dans la classe du jeune élève.

La formule du demi-temps (moitié thérapies individuelles, moitié en groupe) apparaît comme la plus susceptible de répondre aux exigences de l'intervention précoce. Le demi-temps de thérapies individuelles permet une intervention intensive auprès des parents en vue de les instrumenter face au programme à appliquer.

Dans un tel contexte, un orthophoniste ne peut intervenir qu'auprès de quelques enfants. Pour donner un ordre de grandeur, deux groupes de petits (4-5 ans) i.e. de 8 à 10 élèves, devraient le réclamer plein temps

3. <u>L'implication des parents</u>:

Le parent doit pouvoir identifier à l'école, un intervenant-clé qui pourra répondre à ses questions et entendre ses suggestions.

La présence récente dans la vie familiale d'un jeune handicapé a des effets qui peuvent nuire à la qualité de vie de l'enfant lui-même et de la famille ensuite. Très souvent les parents accorderont leur confiance à l'enseignant ou à l'orthophoniste et ils recevront d'eux des réponses souvent satisfaisantes.

Cependant, un programme précis d'interventions auprès d'eux devrait être appliqué. Les interventions d'un travailleur social ne serait pas un luxe dans plusieurs cas. Le spécialiste devra autant être intéressé par les approches en groupe que par les interventions individuelles, les deux semblant répondre aux besoins de certains parents.

Les véritables préoccupations de ceux-ci pourraient alors avoir toutes les chances d'être verbalisées et leur attitude, face aux nombreuses (parfois trop nombreuses) exigences que leur posent la scolarisation de leur enfant, pourrait être plus positive.

4. Le classement:

La formule de regroupement selon les besoins, au multi-âges, présente beaucoup d'intérêt pour cette clientèle très particulière. L'impact de la surdité étant toujours très différent chez les enfants, cette mesure peut souvent solutionner des problèmes que le faible taux d'incidence de cette clientèle peut créer, mais plus que cet aspect organisationnel, les groupes multi-âges apportent des réponses à des besoins clairement identifiés chez les enfants.

5. Les évaluations

Ces enfants (4 ans) qui entrent dans le circuit scolaire présentent des projets de développement très différents, il est de la plus haute importance, que l'évaluation de leur cheminement soit très personnalisée. Peu de tests arriveraient à les situer véritablement. Cependant, il sera précieux de décrire et de situer l'enfant en fin d'année; un rapport synthèse sur chacun des enfants doit être fourni annuellement. Trop d'occasions: mouvement du personnel, souhait de réorientation, remaniement de classement, exigent que les nouveaux intervenants aient en main des données récentes sur le cheminement de l'élève.

6. Les recommandations de services à l'élève

Les maîtres seront toujours très concernés par l'organisation des services à ces enfants. Ils participent aux regroupement, aux classements, à l'achat de matériel, etc. Leur participation à ce niveau est très importante. Les recommandations de services entrevues par eux pour l'année suivante devraient être rédigées à la fin du rapport annuel et discutées ensuite avec des intervenants clairement identifiés dans le milieu. Si les recommandations sont d'abord élaborées à partir des besoins spécifiques de l'enfant et non seulement en regard d'une mesure pédagogique (ex.: classe de maternelle), les intervenants trouveront dans la banque des services offerts celui qui convient le mieux à l'enfant.

Dans le cas où la mesure pédagogique semble inexistante, le dossier devrait être acheminé à un comité ou aux instances scolaires responsable de l'organisation des services[1].

5. Impact social

Les parents étaient déjà informés des services que leur enfant recevraient par le biais du comité d'admission et de réorientation en juin.

Dès septembre, par les rencontres normalement prévues avec les parents, l'équipe-école a sensibilisé ceux-ci aux différentes formules mises en application dans le milieu: maternelle-maison, etc.

Les informations continues semblent avoir sécurisé les parents et l'implication de certains (selon leurs disponibilités).

Quant aux interventions directes des parents face aux stimulants à apporter en langage, des changements d'attitudes notoires ont été enregistrés par les enseignantes et l'orthophoniste.

6. Recommandations

6.1 Recommandations générales

1. Que les interventions précoces auprès du jeune enfant sourd dans le cadre d'une école régulière soient implantées définitivement.

2. Que le M.A.S. poursuive les interventions auprès du jeune enfant sourd de 0-4 ans et que les intervenants du Centre de réadaptation travaillent en collaboration avec le milieu scolaire en les informant du programme qu'ils ont appliqué et du cheminement de l'enfant lorsqu'il entre à l'école.

3. Que les principales composantes du modèle décrit dans le rapport soient maintenues et poursuivies: regroupement multi-âges, maternelle-maison, visite à domicile, participation selon les ressources de l'enfant à des groupes d'entendants, etc.

6.2 Recommandations spécifiques

1. à l'orthophonie

- que les services en orthophonie soient subventionnés et organisés par le M.E.Q.

- que les orthophonistes en milieux scolaires soient présents en nombre suffisant pour assurer des services de qualité, soit au préscolaire un maximum de 2 groupes (8 à 10 enfants) pour un orthophoniste

(1) Dans le cadre de la C.E.C.M., le Comité d'admission joue ce rôle. Un pédagogque siégeant sur ce comité devrait être l'intervenant-clé pour y acheminer les recommandations qui ont posé les problèmes. Il serait l'intervenant privilégié pour rencontrer les maîtres et l'orthophoniste annuellement.

- que la formule mixte de thérapies individuelles et en groupe (avec l'enseignant) soit privilégiée aux approches strictement individuelles

- que toute intervention soit faite en collaboration avec l'enseignant: information, rencontre de parents, etc.

2. aux interventions

- qu'en plus des programmes structurés au niveau de la parole et du langage, des interventions structurées en regard de l'éducation auditive soient planifiées; l'éducation musicale pourra être exploitée pour développer au maximum les restes auditifs de l'élève

- qu'en plus des interactions avec les pairs, les enfants entendants et les adultes entendants, des rencontres avec des adultes sourds soient prévues

- que les fonds nécessaires au maintien des maternelles-maison et visites à domicile soient assurés.

3. aux enseignants

- qu'un horaire souple, leur permette de travailler en collaboration avec l'orthophoniste, les autres intervenants

- que les rencontres d'animation prévues pour les jardinières du régulier soient offertes aux jardinières pour enfants avec problèmes auditifs

- qu'un rapport-synthèse sur chacun des élèves soit rédigé annuéllement par les enseignants, qu'ils joignent à ce rapport leurs recommandations de services pour l'année suivante, après en avoir discuté avec les autres intervenants, (orthophoniste, professeur itinérant, travailleur social, selon les cas).

- qu'une rencontre annuelle avec le pédagogue siégeant au Comité d'admission, en vue de présenter ces recommandations soit planifiée.

4. aux parents

- qu'un programme de support soit prévu dans le cadre scolaire en vue de leur permettre des contacts avec d'autres parents d'enfants sourds, de recevoir de l'information générale sur l'école et spécifique au handicap

- que les intervenants se concertent afin d'unifier les informations à acheminer aux parents et ainsi diminuer les demandes et amortir les nombreuses exigences de l'école.

Recommandations de services pour septembre 81

E^1 : maternelle handicapés auditifs et intégration partielle avec les entendant

E^2 : maternelle en communication totale

E^3 : maternelle en communication totale

E^4 : classe d'attente handicapés auditifs avec présence constante dans le groupe, d'enfants entendants

E^5 : maternelle handicapés auditifs et intégration partielle avec les entendants

E^6 : classe d'attente handicapés auditifs et intégration partielle avec les entendants.

7. Sommaire du projet

Si l'éducation précoce est prônée pour tous les enfants présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, elle est cruciale dans le développement global du jeune enfant sourd. Toute sa carrière scolaire peut en être influencée.

A l'heure où le Ministère de l'Education est à établir ses modèles d'organisation pour l'enfance inadaptée, il s'est révélé pertinent d'enregistrer et d'évaluer un modèle d'interventions en milieu expérimenté. L'école St-Enfant-Jésus offre des services aux enfants sourds d'âge préscolaire depuis 1972. Nous avons donc tenté par une approche écologique de saisir toutes les composantes de l'éducation du jeune enfant sourd et d'identifier les interventions susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs par l'éducation précoce.

On sait que le handicap auditif affecte directement le développement du langage et que par conséquent tout le processus de la communication s'en trouve affecté.

La démarche proposée prévoyait:

. développer toutes les habiletés à la communication en insistant sur le développement du langage oral, de la parole;

. amener l'enfant à utiliser au maximum ses restes auditifs et ses ressources visuelles dans le but de le disposer adéquatement à la lecture labiale et à l'interprétation des messages visuels.

Mais lors de l'enregistrement des premières données, en octobre, nous avons pu constater que le modèle mis en application était différent du modèle esquissé en juin.

L'équipe-école en se basant sur les expériences passées entrevoyait d'intervenir selon le plan suivant:

. l'enseignante spécialisée et l'orthophoniste forment équipe dans le but de structurer leurs interventions auprès de l'élève et des parents;

. une journée/semaine est réservée soit à la maternelle-maison où tous les enfant du groupe de même que les deux intervenants se rendent au domicile d'un élève pour faire des activités scolaires, soit aux visites à domicile, où l'enseignante rencontre les parents d'un élève et l'enfant lui-même afin d'informer les parents et de suggérer différents moyens d'utiliser l'environnement de l'enfant pour développer ses habiletés à la communication;

. des activités avec des élèves entendants du même âge sont planifiées selon les ressources et les besoins spécifiques de l'enfant sourd;

. des rencontres de parents sont préparées par les intervenants selon les besoins:

- participation aux thérapies individuelles

- participation aux activités de la classe

- participation à des groupes de parents animés par la travailleuse sociale.

En septembre, il s'est révélé que les six élèves référés présentaient des niveaux de développement très différents. L'équipe des enseignants a alors jugé pertinent de réétudier chacun des élèves référés au pré-scolaire (4-5 ans) et de faire des regroupements en fonction de leurs besoins. A partir de cette approche trois (3) enfants de 4 ans ont rejoint des groupes d'enfants de 5 ans et un groupe de trois (3) élèves a été formé en pré-maternelle.

Le fait qu'on nous confirme seulement au mois de mars la possibilité de compter sur les services d'une orthophoniste à 2 jours/semaine a présenté une nouvelle contrainte qui a modifié le plan prévu.

Ce regroupement différent des élèves, l'utilisation des services professionnels dans une dimension nouvelle sont autant de variantes qui ont changé l'organisation du projet.

Le service direct aux élèves, les rencontres avec les enseignants, le counselling aux parents, la préparation de programmes d'intervention en ont évidemment été perturbés.

L'évaluation du modèle a été nuancé en fonction de ces variables. A la lumière des informations recueillies, nous avons dégagé certaines grandes orientations en vue d'améliorer les interventions précoces auprès du jeune enfant sourd que nous résumons ci-après brièvement.

Les services aux enfants 4 ans devront être implantés définitivement, les principales composantes du modèle décrit, tel maternelle-maison, visite à domicile, regroupement multi-âges doivent être maintenues et exploitées. Les services d'orthopédagogie assurés, (maximum 8 à 10 élèves pour un spécialiste), un programme d'éducation auditive devra être instauré, l'animation des enseignantes assurée par les structures en place (conseillers régionaux), un rapport annuel sur chacun des enfants sera présenté par les enseignants et un programme-rapport aux parents devra faire partie du modèle de services.

8. Identification

Nom des responsables du projet:

Monsieur Arthur Dubé, directeur-adjoint du Service de l'adaptation, C.E.C.M.

Monsieur Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement du Service de l'adaptation

Nom de la chercheuse engagée pour Commission et rédactrice du rapport

Madame Lyse Desroches

Signature du Directeur de la D.R.D.:

Date: 16 novembre 1981

9. Résolution du Conseil des Commissaires: VI - 15 octobre 1980.

ANNEXE I

COMITE D'ADMISSION ET DE REORIENTATION

C.E.C.M.

Description et procédure.

Comité d'admission et de réorientation (CAR) auditifs

Clientèle visée:

Tous les enfants avec problèmes auditifs (excluant les élèves de Lucien-Pagé: vocation régionale M.E.Q.) référés pour un service en classe spécialisée ou en classe régulière, incluant les demandes de suivi par le professeur itinérant.

Dossier:

- renseignements généraux
- motif de référence
- histoire scolaire
- évaluations pédagogiques récentes (français et maths) et bulletin
- rapport audiologique
- rapport orthophonique
- rapport psychologique (si disponible)
- autres (si disponible)

Membres permanents du CAR:

- 1 pédagogue spécialisé en communication totale
- 1 pédagogue spécialisé en communication orale
- 1 pédagogue spécialisé auprès des multihandicapés (surdité, cécité, débilité) (sur demande)
- 2 directions d'école: . I.S.M.
  . St-Enfant-Jésus

- 1 orthophoniste

- 1 psychologue

- 1 conseiller en orthopédagogie du Service de l'Adaptation

- Toute autre personne, au besoin

Procédures de référence:

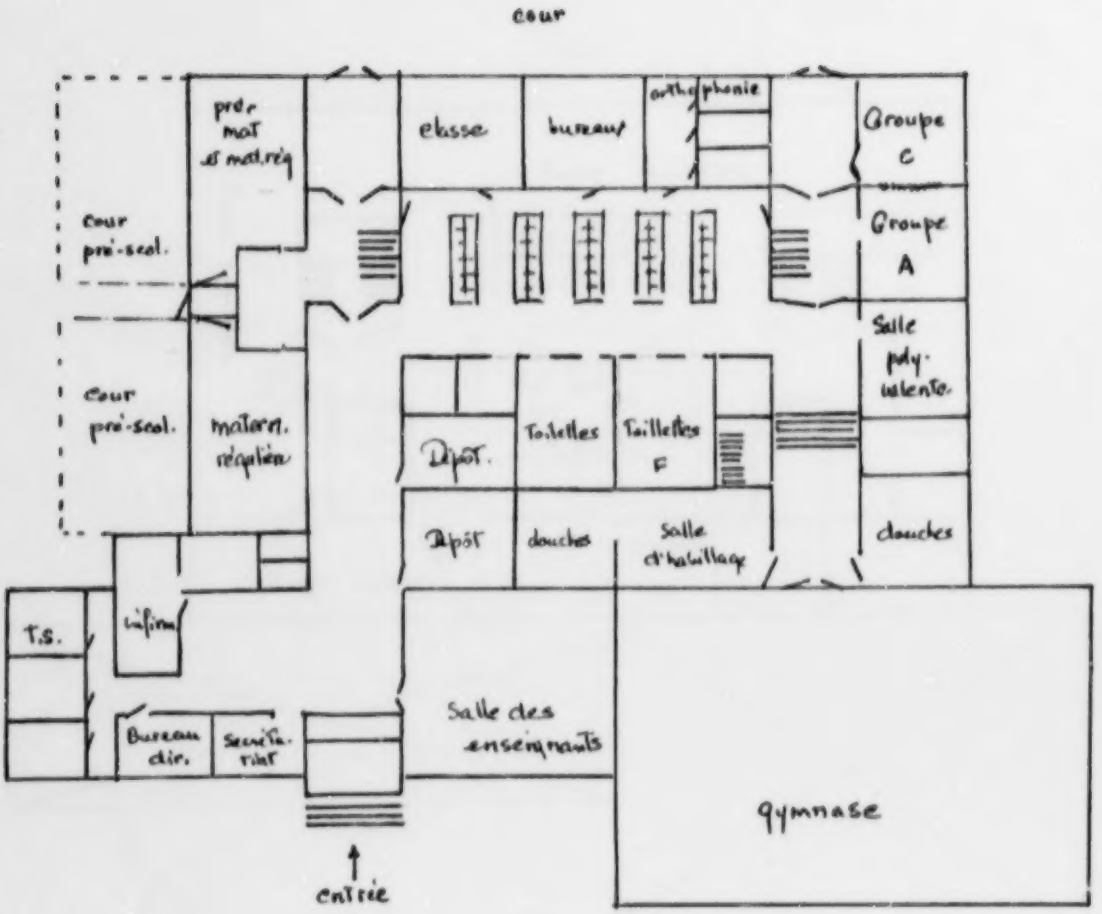
- CPEI: Comité d'admission et de réorientation pour les élèves avec problèmes auditifs
  a/s Christiane Cicuto
  Ecole St-Enfant-Jésus
  75 est, rue Villeneuve
  Montréal H2T 1L1
  Téléphone: 849-9286

1981-03-13
MJ/ec

ANNEXE II

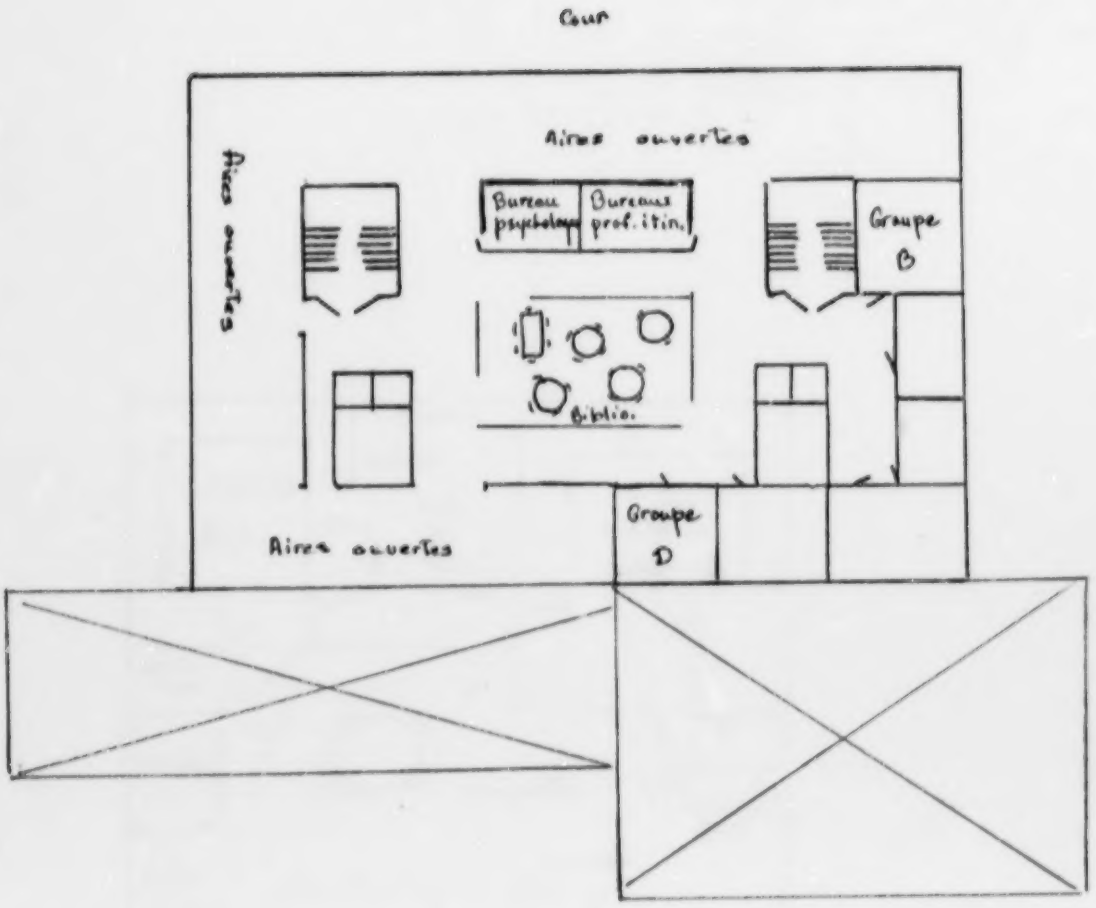
PLAN DES LOCAUX UTILISES PAR LA CLIENTELE VISEE

Plan I: Rez-de-chaussée.



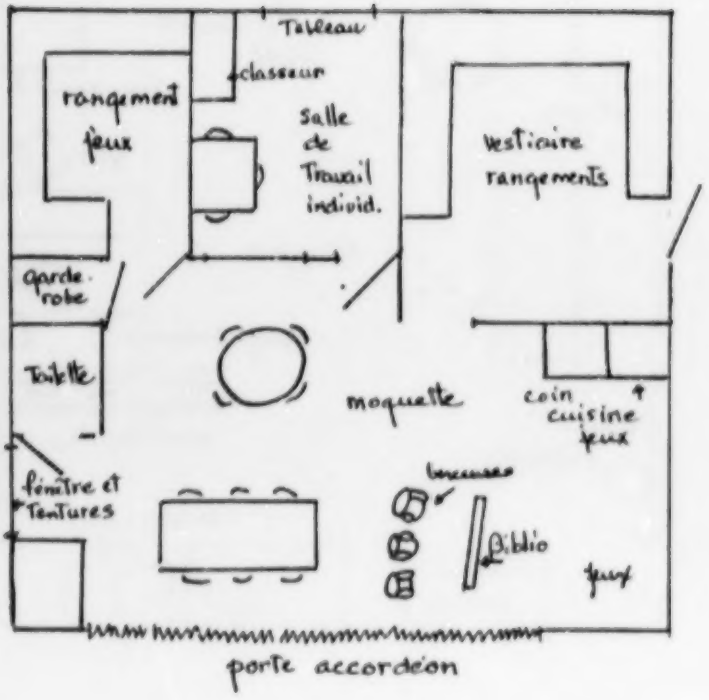
Localisation des groupes A et C, des maternelles et pré-maternelles régulières, du bureau des orthophonistes, de la travailleuse sociale et de l'infirmière.

Plan II: 1er étage

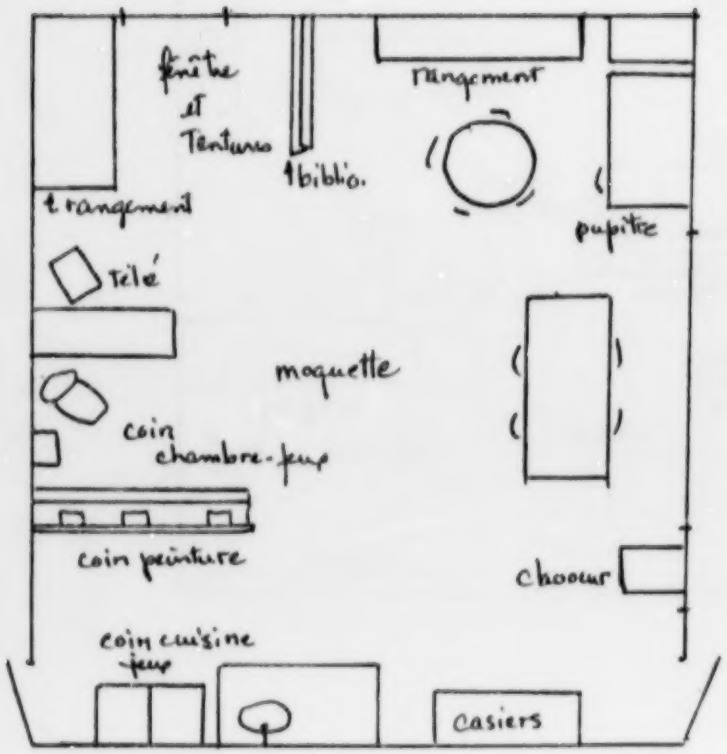


Localisation des groupes B et D, du local de l'itinérant et du bureau du psychologue.

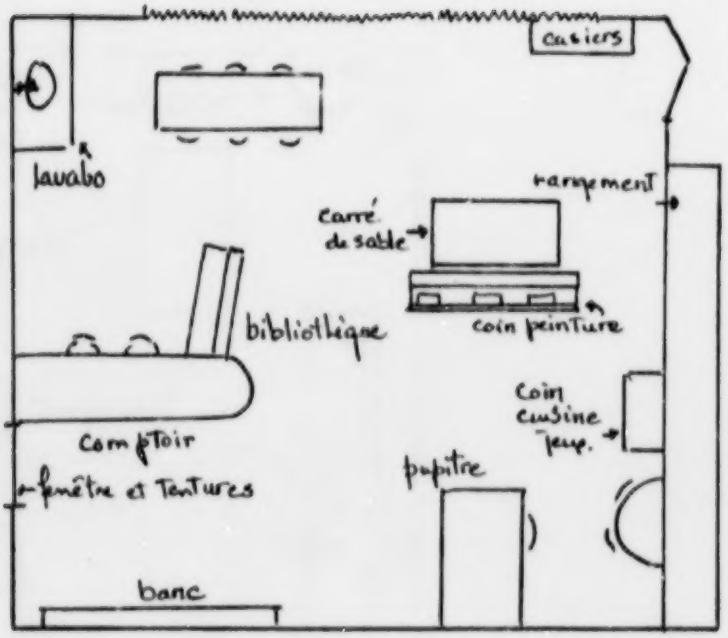
Plan III: salle de classe
du Groupe A.



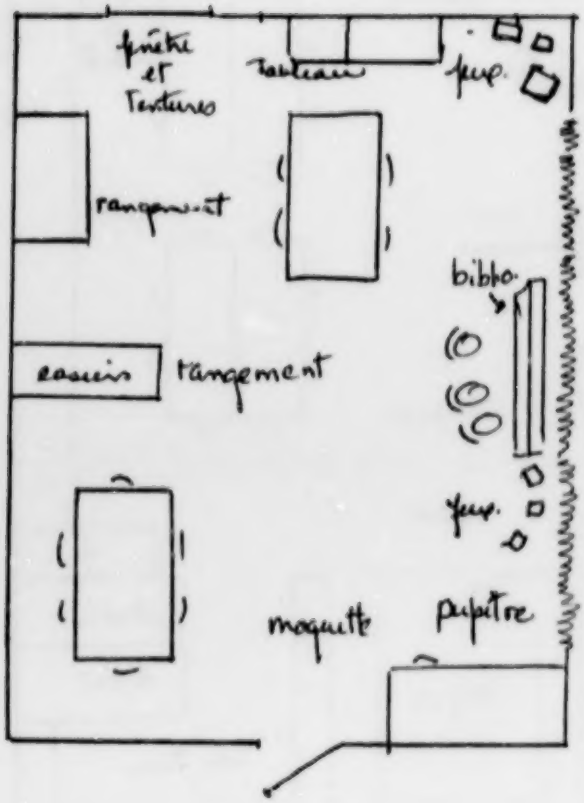
Plan IV: salle de classe du Groupe B.



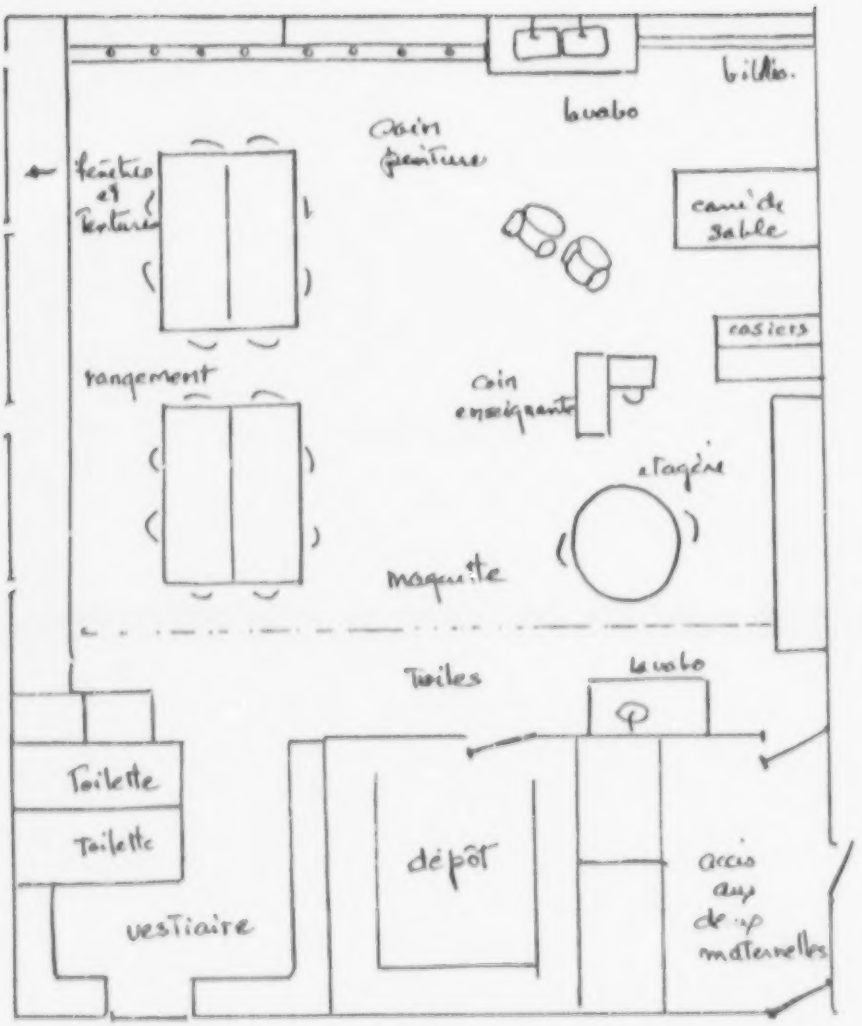
Plan V: salle de classe du
Groupe C.



Plan VI: salle de classe du Groupe D.



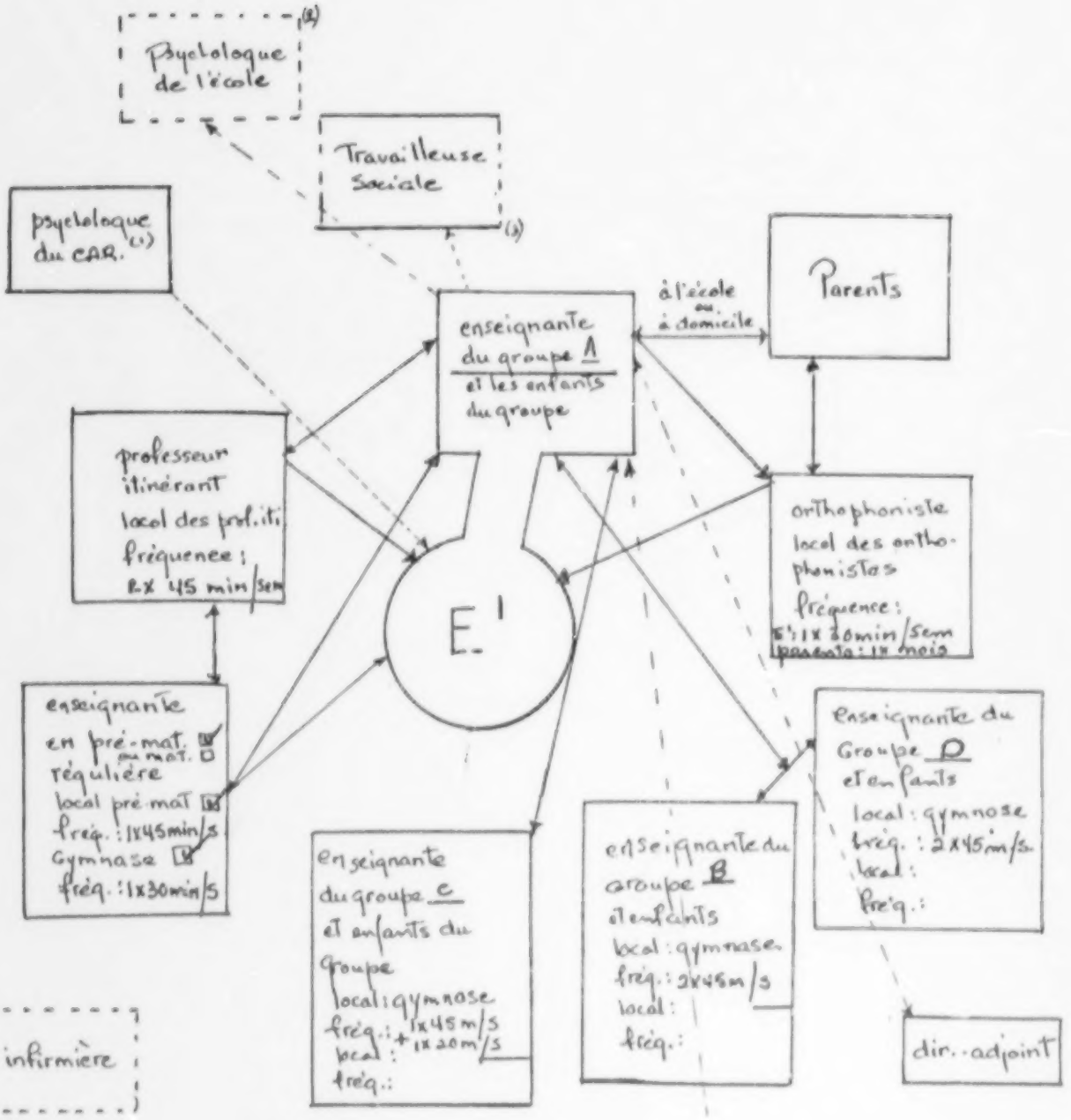
Plan VII: pré-maternelle et
maternelles régulières.



ANNEXE III

LIEN FONCTIONNEL ENTRE LES INTERVENANTS POUR CHACUN DES ELEVES

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 1

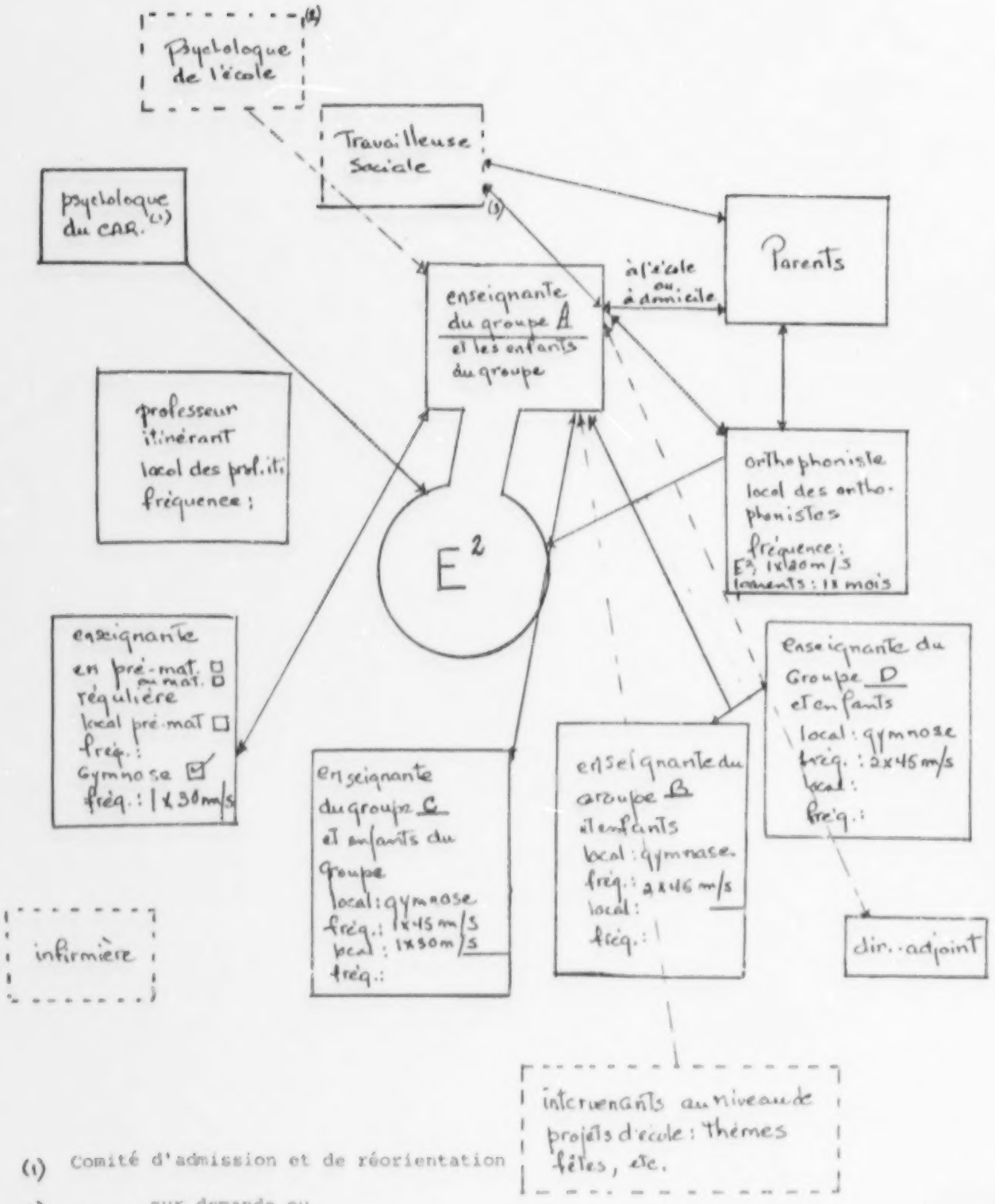


(1) Comité d'admission et de réorientation

(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 2

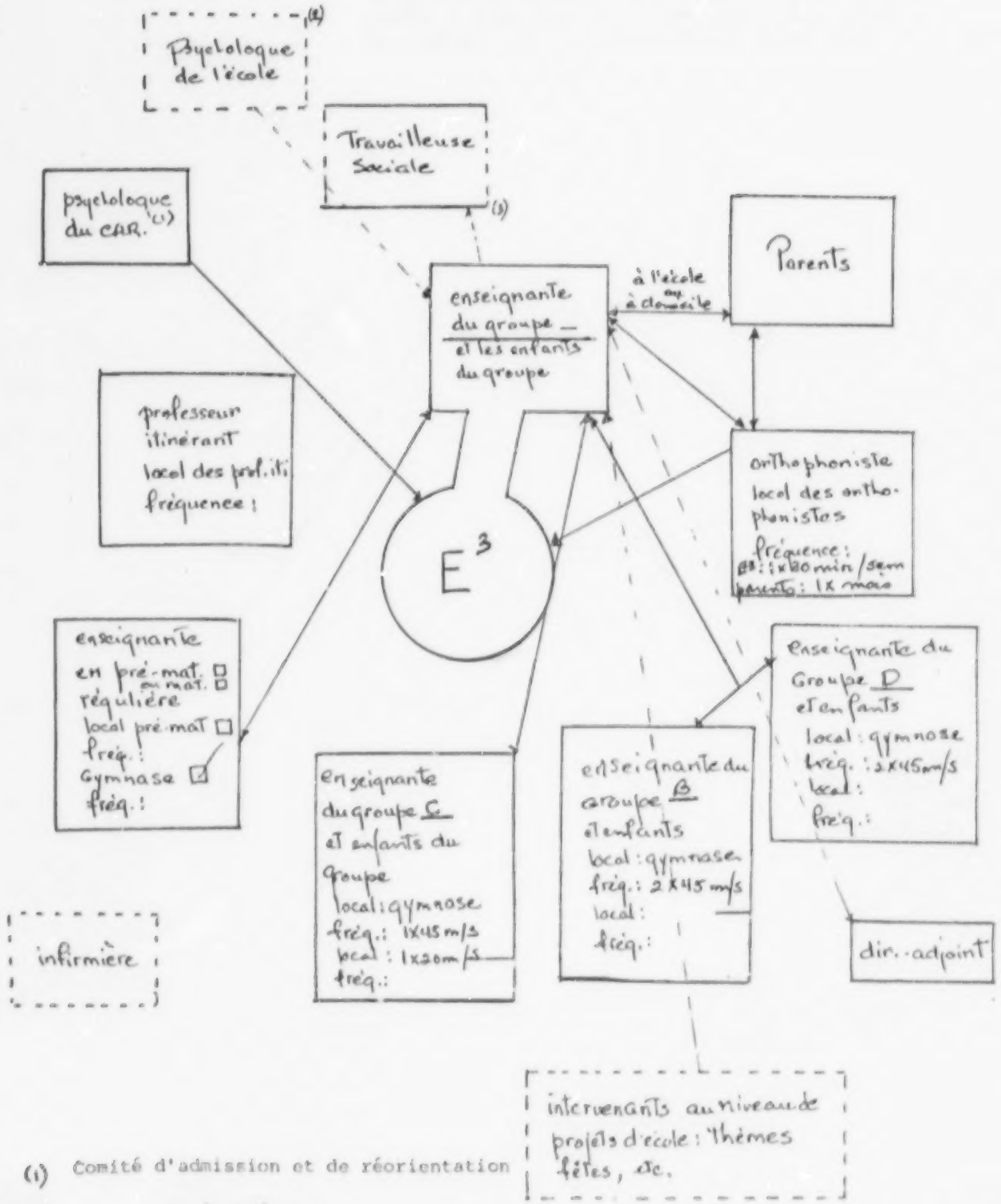


(1) Comité d'admission et de réorientation

(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 3



(1) Comité d'admission et de réorientation

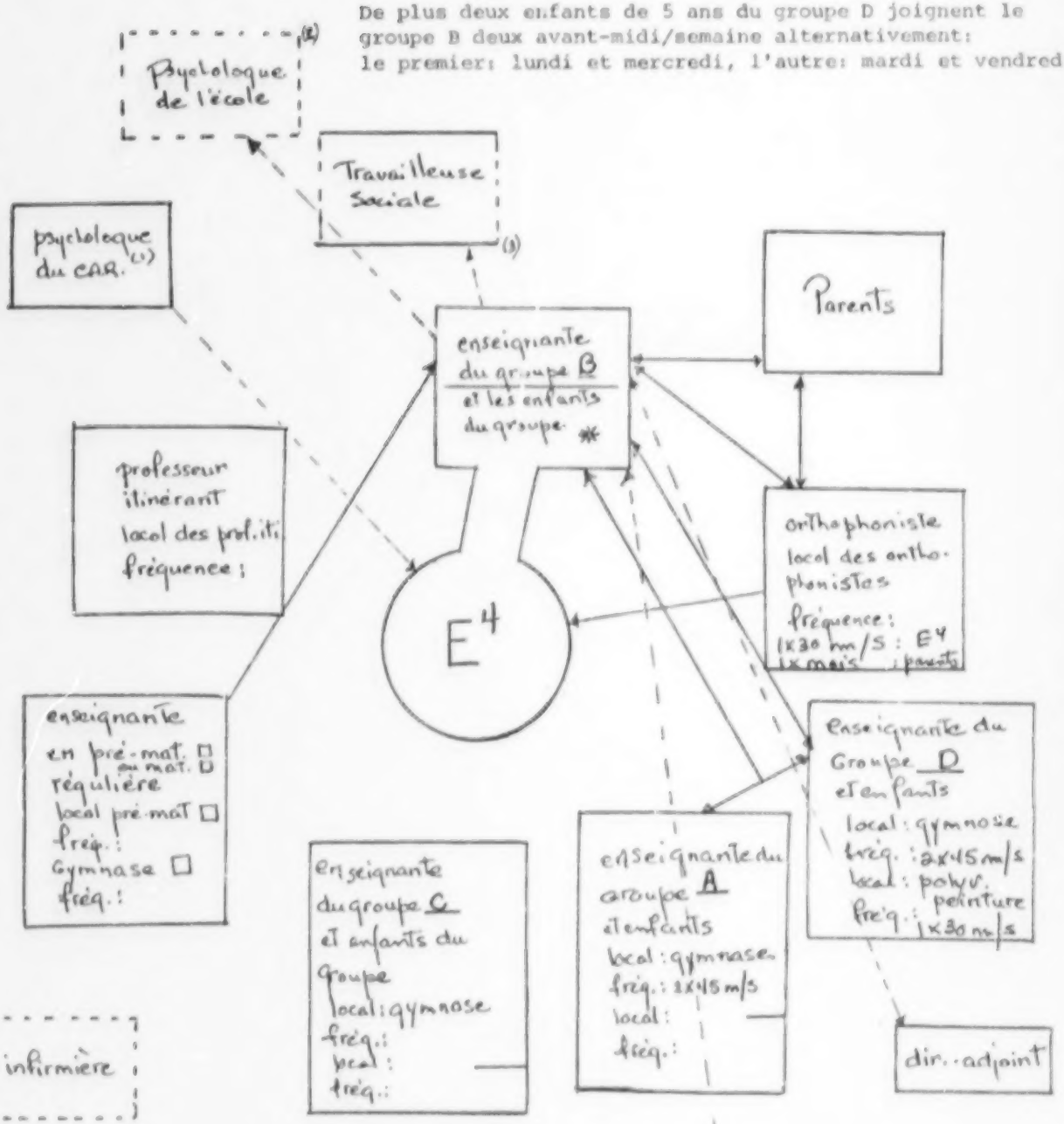
(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 4

* Tous les avant-midi deux enfants entendants de maternelle régulière se joignent au groupe B.

De plus deux enfants de 5 ans du groupe D joignent le groupe B deux avant-midi/semaine alternativement:
le premier: lundi et mercredi, l'autre: mardi et vendredi.

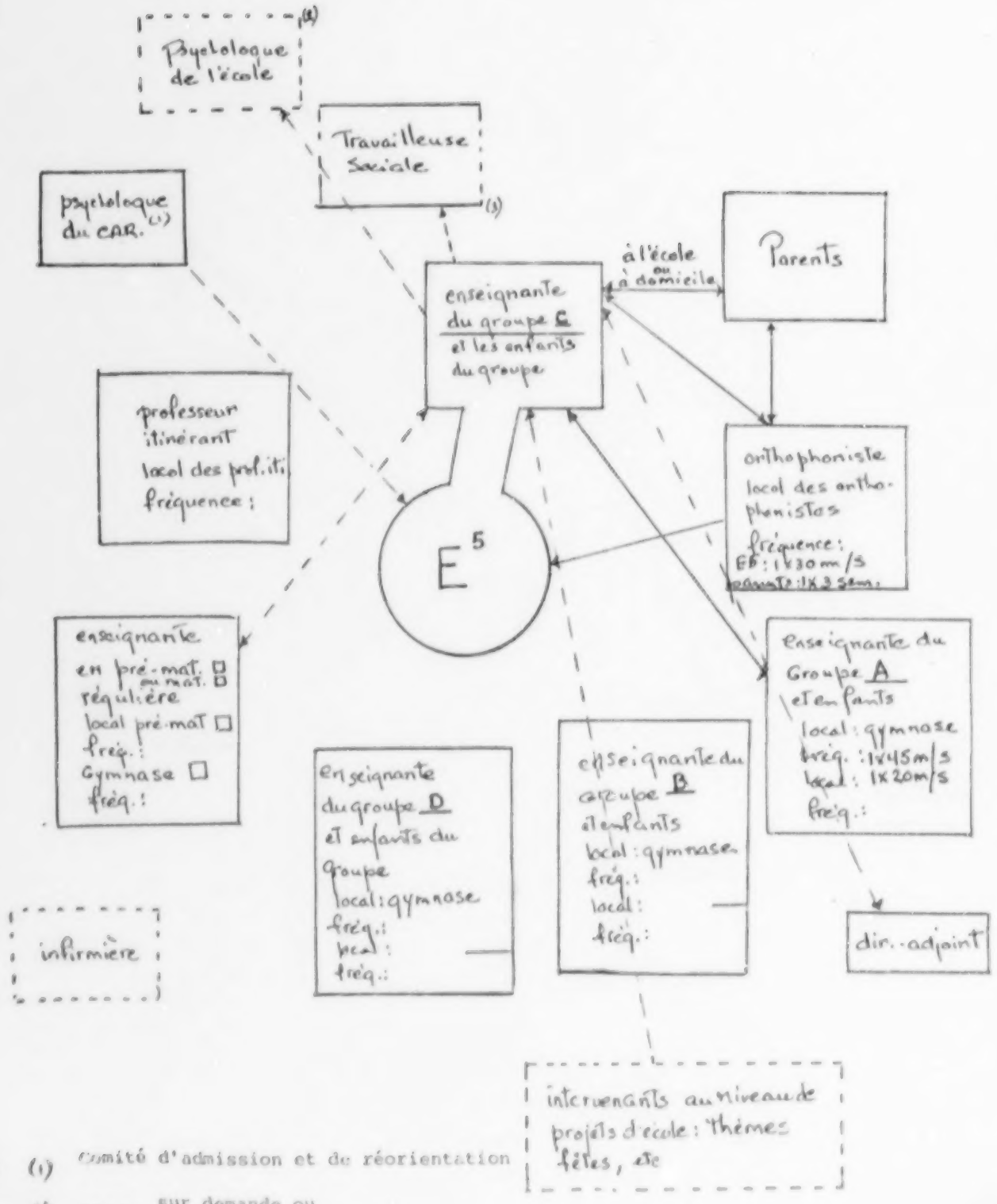


(1) Comité d'admission et de réorientation

(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 5

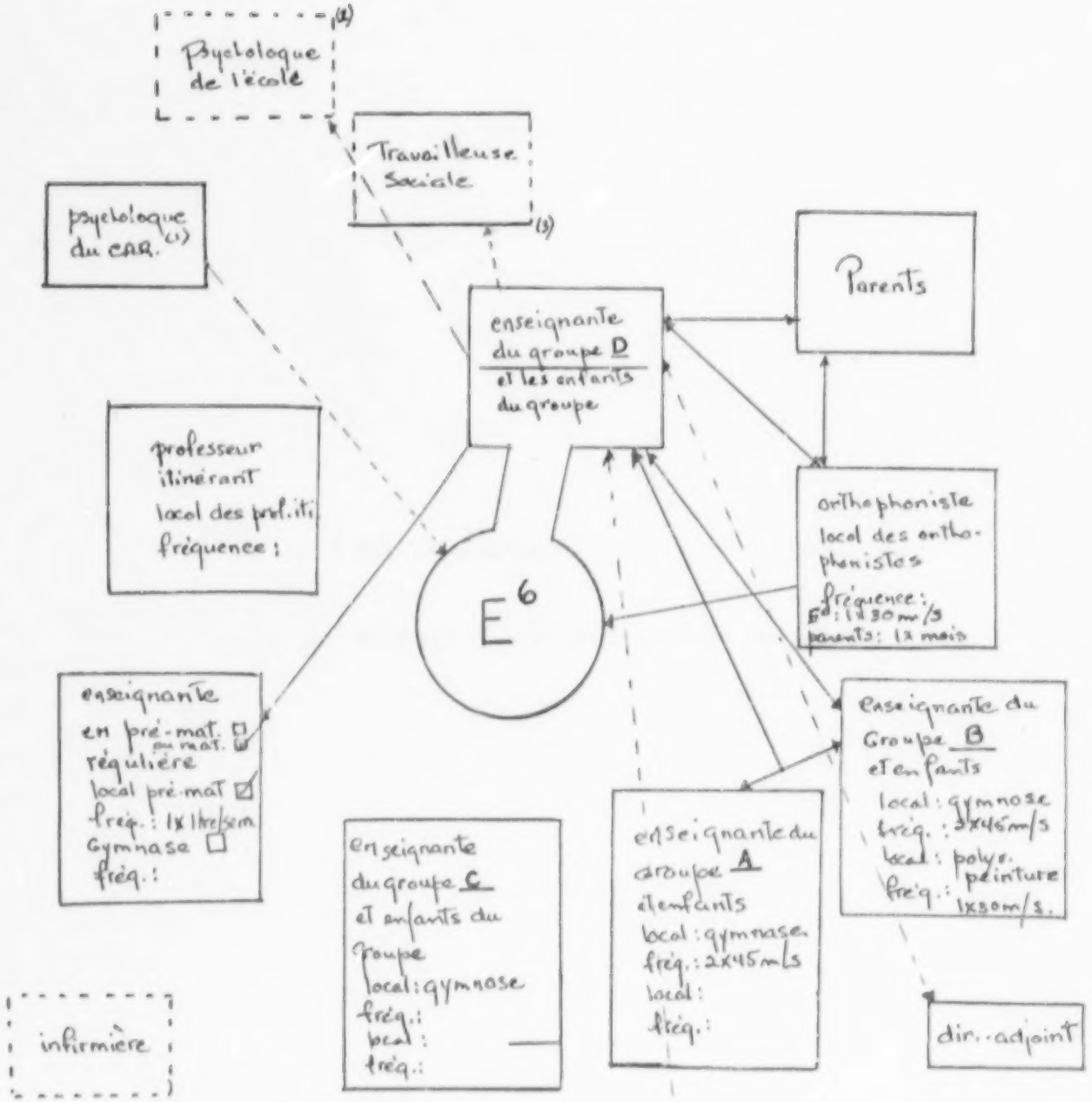


(1) Comité d'admission et de réorientation

(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

Lien fonctionnel entre les intervenants de E 6



(1) Comité d'admission et de réorientation

(2) ----- sur demande ou selon les projets

(3) ----—— sur demande (minimum 15 jours)

ANNEXE IV

A - Fait d'observation

B - Constats dégagés de la lecture des faits

ANNEXE IV - A

FAIT D'OBSERVATION

Notes et grille.

FAIT D'OBSERVATION

A - Essai de définition

C'est la représentation photographique orale ou écrite d'une situation donnée passée dans un temps déterminé.

B - Genres

1o Fait sur un individu: la situation enregistrée s'établit par rapport à une seule personne qui devient le centre réel de l'observation et où tous les évènements et mouvements retenus n'ont de signification que par rapport à cet individu.

2o Fait de groupe: la situation enregistrée essaie de représenter l'ensemble des interactions et interrelations des différents individus vivant une même situation tout en enregistrant les différents comportements individuels qui ne semblent pas immédiatement reliés à ce mouvement.

C - Qualités

1o Objectivité

Dans la définition nous avons employé le mot photographique. Ceci suppose que la situation rapportée est la plus objective possible et que l'observateur essaie de ne pas l'interpréter. Il faut donc employer un vocabulaire descriptif et éviter les termes moraux ou certains qualitatifs plus reliés à décrire l'état émotif de l'observateur que le vécu observé.

2o Description complète

Il est entendu que nous ne pouvons reprendre en entier la situation telle que vécue et que le fait devient nécessairement une description succincte des principaux mouvements observés. D'un autre côté il faut essayer de décrire le plus complètement possible une situation. Souvent un phénomène qu'on représenterait comme isolé ne trouve en fait sa signification que relié à ce qui l'a précédé et son aboutissement, que relié à ce qui suit.

3o Situation dans le temps et l'espace

Il est nécessaire pour une juste utilisation de ce matériel (pédagogique, thérapeutique ou autre) que la situation rapportée soit très bien identifiée quant au temps (partie de journée, jour de semaine, etc...) quant à l'espace (classe, cour, etc...).

4o Identification de l'acteur ou des acteurs (groupe)

Comme l'utilisation d'un fait d'observation est toujours postérieure à la situation rapportée et souvent de façon marquée, il devient nécessaire de bien attribuer la dite situation.

5o Suivre une autre chronologique

Habituellement, sauf exception identifiée au chapitre des sortes de faits, on rapporte la situation observée selon sa séquence réelle de déroulement.

D - Sortes de faits

1o Fait d'activité dans un cadre horaire

C'est le fait enregistré selon un "planning" établi en regard d'une activité précise. Ce fait rapporte donc, dans un rythme précis, une vision régulière d'un individu ou du groupe. Il a l'avantage d'enregistrer des situations qui semblent non-significatives au départ mais qui peuvent avec l'accumulation et l'analyse apporter certains indices.

2o Fait d'un mouvement subi

Il arrive qu'un groupe qui semble calme où productif à tel moment offre une figure complètement différente quelques minutes plus tard. Ici, l'enseignant ressemble au photographe-reporter qui est là juste au moment voulu. Naturellement, de telles situations sont toujours significatives.

3o Fait de synthèse

Ici, l'éducateur juge qu'il y a une série de mouvements, actions, situations, semblables qu'il serait difficile d'enregistrer régulièrement à cause du temps mis à sa disposition. Il décide à ce moment de grouper ces situations dans un même fait représentatif.

4o Fait sans présence de l'adulte

L'éducateur par des rencontres avec ses enfants ou dans un échange avec un autre éducateur, est mis au courant de certains mouvements du groupe. Ces situations sont intéressantes car elles peuvent fournir un aperçu du groupe (de son fonctionnement) lorsque l'éducateur (principal figure) en est absent. Il en est de même pour un individu donné.

5o Fait panoramique

Comme si l'éducateur se servait d'une lunette d'approche où dans un mouvement circulaire, il s'arrête à certains détails du paysage qui l'intéressent. De même sur une période de temps assez longue, il sélectionne certaines situations, certains moments pour les enregistrer

6o Fait de hasard

Sans plan défini, lorsque l'enseignant est à sa table de travail, il enregistre ce qui lui revient à la mémoire. Nous aimons mieux pour notre part un plan précédemment établi qui comprendrait des faits des différentes catégories alignées ci-haut.

E - Notes complémentaires

1o L'atmosphère

Même si nous décrivons consciencieusement une situation il se peut fort bien qu'il soit extrêmement difficile de rendre l'atmosphère, le climat du moment. On peut donc se permettre d'ajouter certaines notes personnelles afin de recréer et bien faire saisir ce climat. Pour garder l'allure d'objectivité que l'on décrivait dans les qualités, on demande que cet ajout soit fait dans une colonne à part, parallèlement à la description de la situation.

2o Sentiments intimes de l'adulte

On sait que l'adulte dans un groupe influence par sa seule présence le groupe. Un enseignant insécure dans une situation nouvelle peut communiquer son insécurité aux enfants. L'observateur compétent et honnête peut sentir le besoin d'expliciter la situation en communiquant les sentiments réels qu'il a vécus pendant la période décrite. On procède à ce moment comme pour l'atmosphère.

Marcel St-Jacques,
C.E.C.M.
décembre 1980.

Modèle

FAIT D'OBDERVATION

groupe: Mat - H-A de P-4

date et heure: Mardi 3 fév. 9:40

activité: alimentation, lang. structuré

local ou lieu: mon local

individu observé (s'il y a lieu): E^6

membres du groupe (s'il y a lieu): Tout le groupe

sous-groupes:

organisation matérielle: images, plusieurs images sont présentées aux enfants.

2 ensembles dans 2 cerceaux — chaud / froid

Fait	Atmosphère	Sentiments de l'observateur
E^6 trouve-moi quelque chose de chaud. rép.: blé d'inde, bonne réponse et ensuite le placer dans le bon ensemble (cerceau). Bonne classification. 2) quelque chose de froid, rép.: lait, (1) Bonne réponse. Bonne classification 3) quelque chose de chaud, rép.: poisson (1) Bonne réponse (2) Bonne classification. (4) quelque chose de froid, rép.: yogourt. (1) Bonne réponse (2) Bonne classification	L'activité s'est faite avec le groupe au complet. Elle était très attentive aux erreurs des autres. Les autres enfants ont fait des erreurs mais E^6 avait toujours la bonne réponse. Les enfants étaient calmes.	Les enfants avaient le choix entre beaucoup d'images. Ils pouvaient ainsi choisir celui qu'ils préfèrent.

Notes supplémentaires jugées nécessaires:

Modèle

FAIT D'OBDERVATION

groupe: Maternelle H-A de P-3

date et heure: mardi 3 février 1981 11:00

activité: langage en bricolage

local ou lieu: classe

individu observé (s'il y a lieu): E^5

membres du groupe (s'il y a lieu): les 6 enfants du groupe

sous-groupes:

organisation matérielle:
- grand carton 2' x 4'
- gros crayons de maternelle
- crayons de cire de chaque enfant
- ciseaux.

Fait	Atmosphère	Sentiments de l'observateur
Dessiner le "contour" d'un des enfants (dans thème schéma corporel) - tous assis par terre, on décide "qui" on dessinera - Nathalie se couche sur le carton - les 5 autres enfants dessinent le contour - Nathalie se relève et tous colorent les vêtements, etc. en équipe - Michèle découpe le contour et on décide où l'afficher - en le fabricant, on parle des parties du corps et couleurs, etc.	- les enfants aiment beaucoup cette activité et s'organisent maintenant entre eux pour décider des couleurs, etc.	E^5 participe mais pour elle, c'est la première fois qu'elle voit cette activité - elle passe beaucoup de temps à démêler ses crayons! - elle prend l'initiative de dessiner les traits du visage mais le reste du temps doit suivre les autres.

Notes supplémentaires jugées nécessaires:

CONSTATS DEGAGES DE LA LECTURE DES FAITS

CONSTATS DEGAGES DE LA LECTURE DES FAITS

1. Objectif-cible

Le genre d'activités choisies variait d'une enseignante à l'autre, et généralement d'une semaine à l'autre chez la même enseignante. Cependant, et c'est probablement là un fait révélateur des interventions prioritaires en classe pour enfants handicapés auditifs, la plupart des enseignantes à la rubrique "Activité" n'ont généralement pas mentionné l'activité comme tel: ex.: peinture au doigt, casse-tête, etc. mais la composante du programme de langage qui était visée par le biais de cette activité. Ainsi, par exemple, on a pu lire: Langage par le bricolage, ou par le dessin, langage structuré par manipulation d'objets, langage de pré-mathématiques, langage social, langage structuré: vocabulaire, mots d'action, mots de relation, etc, activités structurées de langage: gros - petit, classification, ce qui se mange, ce qui se boit, etc., même lors d'activités que l'attachée de recherche a pu observer informellement, on a pu constater une préoccupation toujours constante de la part des enseignantes à fournir à l'enfant un modèle référant au niveau du langage.

Exemples:

E^I fait un casse-tête avec P-I

E^I verbalise en plaçant le morceau qui complète la poule: "poule", l'enseignante reprend l'élément et complète: "Oui, c'est une poule". L'enfant répète par lui-même "C'est une poule" (nous ne reproduisons pas phonétiquement ce qu'a émis l'enfant).

E^2 fait de la plasticine. P^I réagit: elle semble enchantée de ce que l'enfant a produit. (L'observateur n'est pas dans le même local que les sujets observés). L'enfant semble indiquer que la plasticine est maléable. P^I reprend en disant "oui, c'est mou". L'enfant répète "mou", P^I: "Peux-tu me montrer quelque chose de dur". On entend cogner et P^I dit: "oui, c'est dur".

E^5 un matin arrive plus tard que les autres à cause d'un problème de transport, nous sommes dans la classe à discuter, les élèves sont donc dans un autre local; lorsqu'elle arrive, elle fait un geste et une mimique à P^3 qui signifie "Où sont les amis?" "P^3 dit.: "Tu veux savoir où sont les amis?" E^5 répond "oui". P^3: "Les enfants sont en haut." E^5 répète: "En haut: "et montre d'un geste qu'elle a compris. P^3: "Va voir les amis en haut". E^5 s'exécute.

Nombre d'observations du genre ont été enregistrées soit à l'arrivée des enfants, au gymnase ou en classe. Ces observations informelles reliées aux faits enregistrés par les enseignantes confirment que les objectifs spécifiques veulent être atteints par le biais de toute activité du pré-scolaire et de toute situation quotidienne qui se présente à l'école.

2. Connaissance des sujets

Certains autres aspects ressortis des faits d'observation fournissaient une meilleure connaissance des enfants visés, ex.: E^6 regrette son ancienne école, E^5 s'absente souvent, etc.

3. Organisation physique

On a pu constater aussi une permanence dans l'organisation physique pour la plupart des activités: en général les enfants sont assis autour d'une petite table ou par terre en cercle près des enseignantes. Nous avons demandé aux intervenantes les raisons qui les motivent à privilégier cette formule. Les réponses étaient de l'ordre suivant:

- les enfants doivent voir l'enseignante et les autres enfants (lecture labiale),
- les enfants identifient cette organisation avec des activités qui font appel à l'écoute et l'attention,
- cette organisation permet l'utilisation d'un matériel restreint pour tout le groupe: ex.: une série d'images ou un jeu,
- ces activités, généralement brèves, permettent à certains enfants plus "bougeants" d'être encadrés quelques minutes tous les jours.

4. Atmosphère au gymnase

Un autre point doit être souligné, l'atmosphère décrite au gymnase est généralement très détendue (tant pour les enseignantes que pour les élèves) exemples de commentaires: "agréable et détendue". "Il y a beaucoup d'animation et les enfants ont du plaisir".

Heureusement on constate dans les grilles-horaires une grande utilisation du gymnase.

A - Eléments à considérer pour établir un programme visant l'apprentissage du langage.

B - Programme de langage à partir d'un thème.

par: Jocelyne B. Paradis, M.A.
orthophoniste.

Table du contenu du guide:

1 - Contenu - forme

- séquence de développement

2 - Etapes à franchir pour établir /contenu - forme/

3 - Fonctions du langage à considérer

4 - Procédures spécifiques à employer

5 - Aides (support) spécifiques à utiliser

Annexe 1 - Définitions de termes utilisés

1. Contenu - forme

1. CONTENU

1.1 Stade pré-linguistique (à préciser dans un autre document).

1.2 Stade linguistique.

Phase I - Emploi de mots

Le Premier Lexique

A - Organisation du premier lexique selon contenu et forme

Contenu	Forme		
	Mots non spécifiques à un objet	Mots plus spécifiques à des objets mais qui s'appliquent à plusieurs objets	Mots spécifiques à des objets ou personnes
rejet	non		
non existence ou disparition recurrence	n'a plus encore		
cessation d'une action	arrête, non		
actions sur des objets		mange lave donne	
description		gros - petit sale	
actions qui permettent de localiser objets ou soi personnes		assis - tombe va - met	nourriture famille amis
associés aux objets (possession)			jouets etc.

expression - langage social (formules) -

Compréhension	Structure profonde
- liée au contexte ici - maintenant pas ailleurs	- 1 mot ------ holophrastique . 1 seul mot peut avoir le contenu de toute une phrase . l'enfant peut utiliser un même
- liée encore au contexte mais peut localiser objets dans endroits familiers qui ne sont pas présents perceptuellement	mot pour traduire différentes fonctions de communication
- étend signification d'un mot à pl. objets même caractéristique	

L'apprentissage des mots - (production) se ferait en testant différentes hypothèses quant à la signification du mot dans différentes situations.

par exemple - soit - utilisation d'un même mot pour représenter plusieurs référents -

soit - utilisation d'un mot mais seulement dans un contexte restreint -

ex.: "over extension" in the use of a word -"

cf. Bloom-Lahey p. 130 -

B. Processus sémantique

1- Unités sémantiques

A) compréhension - expression - lexique - (ex. noms - verbes - de base - adjectifs etc.)

B) compréhension - expression lexique sous forme

- homonymes -
- synonymes -
- contraires -

2- Classes sémantiques

A) apprendre à classer les items dans différentes catégories sémantiques, et à dénommer les différentes catégories sémantiques.

B) apprendre à comprendre et à utiliser les comparatifs

3 - Relations sémantiques

- intégrer et comprendre des analogies verbales, des éléments exprimant des relations logiques entre mots-concepts.

4 - Systèmes sémantiques

- discerner structure sous-jacents à un problème verbal
  - détecter erreurs - ambiguités - absurdités
- prédire - choisir la conclusion
- comprendre idiomes - métaphores

Phase II - Mise en relation - les juxtapositions.

Contenu	Forme
1 - existence	2 mots modificateur - modifié ex.: adj. - N
2 - non existence	négation + X
3 - recurrence	modificateur-modifié ex.: adj. - N
4 - rejet	1 mot (négation)
5 - négation	1 mot (négation)
6 - attribution	2 mots modificateur-modifié
7 - possession	modificateur-modifié (pas fréquent en phase II)
8 - action	agent-action action-objet ex.: V - N

9-	action locative	X + locatif Ex.: N - N MR - N

- Structures de phrases - (Phase III) -

- le dév. se poursuit -

Phase III

	Contenu	Forme
1-	existence	2 ou 3 mots agent - objet agent - copule - objet Ex.: N - aux - N
2-	non existence	idem phase II
3-	recurrence	idem phase II
4-	rejet	1 mot (négation) idem phase I
5-	négation	idem phase I
6-	attribution se coordonne avec existence	ex.: dém. - N - adj -

7-	possession	idem phase II
8-	action	3 mots agent - action - objet ex.: N - V - N
9-	action locative	agent - action - objet place (location) ex.: N - V - N N - V - MR
10-	état locatif	2 ou 3 mots agent - copule - objet agent - copule - location
11-	état	2 ou 3 mots agent - action - objet ex.: N - (verbe) - N
12-	quantité	mot exprimant quantité + nom mod. + modifié

Phase IV

1-	existence se coordonne avec possession et recurrence	ex. présentatif - adj. - pass. - N
2-	non existence coordonner avec action	négation + action ex.: négation + V
3-	recurrence coordonner avec existence et action	ex.: x + V
4-	négation	idem phase I

5- attribution

se coordonne avec

action — ex.: V - adj. - N -

6- possession — cf. existence

+ existence

+ = (se coordonne)

7- action

se coordonne avec — ex.: V - adj. - N

N - V - N

. location

. attribution

. recurrence

. intention

. non-existence

8- action locative — emploi 3 constituants

+ intention — je veux

9- état locatif — emploi de

sur

dans

wh - question

10- état — 2 - 3 mots

pas fréquent

11- quantité

12- notice — emploi des verbes

- regarde

- écoute

- entends

13-	temps	futur immédiat (je vais -

Phase V

1-	existence	+ . copule . wh - question ex.: qu'est-ce que c'est?
2-	non-existence se coordonne avec action locative	ex.: nég. - V - MR
3-	recurrence + état	ex.: veux - encore - N
4-	rejet + action	ex.: nég. + V - N -
5-	négation	2 - 3 mots Non + X ne pas + V
6-	attribution + état	ex.: ai - adj. - N.
7-	possession + action + action locative	ex.: N - V - adj. - N poss. . V - adj - N - MR - N

13- temps — futur immédiat

(je vais -

Phase V

1- existence — + . copule

. wh - question

ex.: qu'est-ce que c'est?

2- non-existence — ex.: nég. - V - MR

se coordonne avec

action locative

3- recurrence — ex.: veux - encore - N

+ état

4- rejet — ex.: nég. + V - N -

+ action

5- négation — 2 - 3 mots

Non + X

ne pas + V

6- attribution — ex.: ai - adj. - N.

+ état

7- possession — ex.: N - V - adj. - N

poss.

+ action

+ action locative — . V - adj - N - MR - N

8- action

+ rejet

+ possession

+ intention et possession

+ intention et location

9- action locative — Verbe + dans

+ possession — Verbe + sur

10- état — ex.: veux - encore - N

+ attribution — ai - adj - N

+ recurrence

11- quantité — emploi de :

quelques

beaucoup

tant

12- temps — passé

13- coordination — propositions successives

. emploi de / et /

interpoposition

intraproposition

(coordonne des objets)

14- causalité — propositions successives avec idée implicite de relation causale (sans emploi de MR)

15- "datif"

3 - 4 mots
MR
ex.: V - N - MR - N

16- "spécifier"
+ état

pour spécifier (emploi du démonstratif)
quel objet

Phase VI

(nous n'indiquons que les changements qui apparaissent; les autres catégories demeurent idem phase V)

1- recurrence
+ action locative

ex.: N - V - encore - N - MR - N
plus

2- attribution
+ action locative

3- possession
+ état
(pas fréquent)

4 - 5 - 6 éléments

4- action
+ recurrence
+ attribution

4 - 5 - 6 éléments

5- état
+ possession (pas fréquent)

6- causalité	emploi de / et / pour unir propositions
7- "datif"	emploi de / pour / / à /

Phase VII

(encore une fois, nous n'indiquons que les changements qui apparaissent).

1- action	emploi de question "wh" pour questionner agent ou l'objet de l'action ou encore l'action comme telle
2- coordination	"et puis" utilisé pour joindre des propositions qui représentent des évènements apparaissant en suivant une séquence
3- causalité	"parce que" et "pour que"
4- "mood"	"peux" utilisé pour indiquer "possibilité" ou permission
5- "anti theses"	emploi de "mais" pour unir deux propositions

Phase VIII

1- "notice"	- structure complément de V
	ex.: regarde ce que Sp - V
	comment S p - V -
2- temps	- emploi passé
	- quand (conjonction)
3- causalité	pourquoi
4- spécification	deux propositions subordonnées ou juxtaposées
5- "mood"	pour traduire
	obligation
	permission

Phase IX

Développement du discours

- conversation

Les transformations

I- négative

II- interrogative

III- relative

IV- temporelle

I- Négative

Contenu	Forme
- non existence	. 1 mot
- rejet	. non + action pas + nom
- négation	. ne --- pas n' --- pas n' --- plus

II- Interrogative

A- forme

a- " yes - no - question "

b- " wh "

c- " tag "

2. Etapes à frqnchir

I- Phase - démonstration

a- imitation motrice

b- manipulation des stimuli pour en découvrir les attributs fonctionnels

cf. exemple de Chappell (page suivante)

c- pairage des stimuli

cf. exemple "Alike because".

ex.: objet - objet
action - action
objet - image
action - image

d- classification des stimuli présentés

- "Learning via use of cognitive - linguistic view points"-
  Réf.: Chappell and Johnson.
  - chaque objet a une composition de différents attributs perceptuels sous forme de propriétés physiques ou encore attributs fonctionnels
    ex.: ballon

cognitif linguistique view point	Modalité visuel	auditif	kinesthésique	tactile

attribut

traits physiques

- forme
- grosseur
- parties
- composition
- poids

fonction jeu fonctionnel

1- demander à l'enfant de verbaliser le point de similarité ou de correspondance

2- travailler d'abord avec des objets ou de passer aux images

- points de comparaison possible
  - . catégorie générale (nourriture)
  - . catégorie spécifique (fruit, légume)
  - . couleur
  - . grandeur
  - . forme
  - . texture
  - . matériel de fabrication
  - . usage ou fonction
  - . par qui il est utilisé
  - . où le trouver
  - . parties
  - . nombre de parties
  - . origine

  accepter de nombreuses réponses (éventail + large) pourvu que l'enfant verbalise la raison de la comparaison

Remarques:

1 - Varier les contextes de présentation

2 - Choisir dans (a-b-c-d) selon le niveau de développement de l'enfant

II- Phase - compréhension

1- réponse mature à un stimulus verbal

a) soit mouvement effectué ou réponse à un stimulus verbal

b) soit manipulation d'objets pour répondre au stimulus verbal

c) soit désignation d'une image en réponse à un stimulus verbal

2- "réponse verbale" en réponse à un stimulus verbal

(ex.: interrogatif)

III- Phase - expression

1- imitation du modèle verbal

2- imitation du modèle verbal pairé avec stimulus non-linguistique

3- évocation spontanée sans présentation d'un stimulus non verbal (objet - et/ou image)

4- évocation spontanée sans présentation d'un stimulus non verbal et d'un support (ex. clés)

5- évocation spontanée sans présentation d'un stimulus non verbal pairé avec stimulus verbal.

(ex. question)

plus support

6- idem 5 - mais sans support

Remarques

1- Exploiter les différentes fonctions du langage

(à voir en rapport avec les phases de compréhension et d'expression).

3. Fonctions du langage

Fonctions du langage

Phase I 6 fonctions

1- instrumentale: l'enfant se sert du langage pour obtenir quelque chose (objet - service) qui répond à ses besoins

2- régulatrice: l'enfant se sert du langage pour faire faire à l'autre une action - i.e. dirige les actions ou mouvements de l'autre

3- interaction: l'enfant se sert du langage pour entrer en interaction sociale avec son environnement "moi et toi"

4- personnelle: l'enfant se sert du langage pour exprimer son "moi"

5- heuristique: l'enfant se sert du langage pour obtenir de l'information. Il explore son environnement et veut apprendre en demandant le nom des objets.

6- imaginative: l'enfant se sert du langage pour créer un environnement où "fait semblant que"
à partir des jeux vocaux jusqu'aux histoires

Phase II

période de transition: 2 fonctions principales

1- pragmatique - qui dérive des fonctions - instrumentale
- régulatrice
de la phase I

- qui se veut une fonction par laquelle l'enfant entre en contact, en interaction avec l'environnement
- qui jouera un rôle important dans le développement de la syntaxe

2- mathétique - qui dérive des fonctions - personnelle
heuristique
de la phase I
- qui se veut une fonction par laquelle l'enfant va obtenir de l'information sur l'environnement
- qui va jouer un rôle dans l'apprentissage du lexique

C'est à la fin de cette phase II que commence le développement du dialogue (pré-requis à la maitrise des rôles dans communication).

Phase III

- début du système adulte

3 fonctions

1- idéationnelle - qui dérive de la fonction mathétique de la phase II
- qui se veut une fonction par laquelle on utilise le langage en rapport avec le contenu du message à transmettre

2- interpersonnelle - qui dérive de la fonction pragmatique de la phase II

- qui se veut une fonction par laquelle on utilise le langage comme moyen pour participer à la situation de communication

3 - textuelle - constitue le matériel opérationnel du langage "ce que les gens disent, ce que les gens écrivent".

4. Procédures

Procédures

A. Imitation

B. Façonnement

C. Modèle

Ces procédés ou procédures sont utilisés pour aider l'enfant avec problème auditif dans l'apprentissage du langage.

L'emploi d'une procédure plutôt qu'une autre variera selon les étapes à franchir, selon les capacités linguistiques de l'enfant.

1. Imitation

- sert à établir un premier processus de communication
- jouerait dans l'acquisition
  - phonétique
  - du lexique
  - des idiomes
  - des expressions courantes

2. Façonnement

- procédure qui permettra de faire acquérir une forme syntaxique, morphologique ou sémantique
- en partant d'une forme que l'enfant peut produire pour en arriver graduellement à des formes qui se rapprochent davantage de la forme visée

3. Modèle

- procédure qui permet d'augmenter la fréquence d'utilisation de formes syntaxiques - morphologiques ou sémantiques.
- les formes modelées pour enfant consistent en une mise en évidence persistente d'énoncés qui se conforment à une classe de réponses contrairement à des suites d'énoncés non systématiques comportant une large variété de formes.

5. Aides (support) spécifiques

- à compléter dans document à suivre.

Annexe I - Définition brève des termes

Existence - un objet fait partie de l'environnement et l'enfant peut le regarder, le toucher, le montrer tout en le nommant
ex.: biscuit

aussi dans cette catégorie, emploi d'un article, d'une démonstration et certaines formes de la copule "est"

Non-existence - disparition

- on inclue dans cette catégorie les verbalisations qui indiquent la disparition d'un objet ou la non-existence d'un objet ou d'une action dans un contexte où un objet ou une action aurait pu "exister"
emploi de - "n'a plus"
"parti - tout parti"
"fini"

Recurrence - on inclue dans cette catégorie, les verbalisations qui traduisent une nouvelle présentation d'un objet, sans que l'objet soit ou non présent
emploi de "encore" "un autre"

Rejet - opposition à l'action ou refus de l'objet qui est dans le contexte

Négation - négation de l'identité de l'état ou de l'événement présenté par l'interlocuteur, ou négation de sa propre verbalisation antérieure

Attribution - les verbalisations qui se réfèrent aux propriétés physiques d'un objet sont classées dans cette catégorie.
Ex.: état de l'objet (brisé)
spécification d'un objet qui le distingue d'un autre (couleur, dimension, etc.)

possession - verbalisations qui se réfèrent soit au possesseur
soit à l'objet possédé
emploi plus spécifique
"adjectif possessif"

action - toute action qui agit sur un objet sans en changer la location
- tout

action locative - but du mouvement est de changer la location d'un objet ou d'une personne
les verbalisations classées dans cette catégorie comportent habituellement:

. agent
. objet affecté par le mouvement
. et une location (but du mouvement)

état locatif - les verbalisations classées dans cette catégorie n'impliquent pas de mouvement, mais se rapportent à la relation qui existe entre une personne ou un objet et sa location.

état - les verbalisations classées dans cette catégorie peuvent se référer à:

1. état interne: sans la forme
   ex.: "veux" "j'aime""ai besoin"
2. état externe des choses
   ex.: froid / noirceur
3. état de possession (temporaire)
4. état d'attribution

quantité

- les verbalisations classées dans cette catégorie se réfèrent au nombre d'objets ou de personnes
  emploi de: adjectif numéral, affixe pluriel "mot" indiquant le pluriel

notice

- les verbalisations classées dans cette catégorie contiennent un verbe de / notice / (ex.: regarde - écoute)

temps

- les verbalisations classées dans cette catégorie se réfèrent à une notion de temps (présent, futur immédiat ou passé)
  emploi - morphème de passé
  - adverbes
  - verbes - je vais
    - je dois
    etc.

coordination

- les verbalisations classées dans cette catégorie se réfèrent à:
  - deux évènements et / ou états indépendants l'un de l'autre mais reliés dans le temps et / ou l'espace;
  - les verbes des deux propositions peuvent être semblables ou différents;
  - deux objets unis à l'intérieur d'une proposition, deux objets indépendants l'un de l'autre, mais reliés dans l'espace ou le temps

causalité

- les verbalisations classées dans cette catégorie expriment une relation de cause à effet entre deux verbes, l'un exprimant un état / ou une action, et l'autre donnant la raison ou le résultat de cet état ou /action
  - emploi ou non de conjonction - parce que - ou alors

datif

- les verbalisations classées dans cette catégorie avec ou sans MR

spécification

- emploi de démonstratif - article défini pour spécifier - une personne, un objet, ou un évènement
  - emploi de 2 propositions dont une spécifie ou décrit un objet ou personne selon sa fonction, son activité ou l'endroit où il se situe

"mood"

- les verbalisations classées dans cette catégorie expriment l'attitude de celui qui parle en employant des verbes tels que "pouvoir" "devoir" etc.

"antithèse"

- les verbalisations classées dans cette catégorie traduisent la dépendance entre deux évènements et / ou états, et lorsque la relation qui existe entre ces 2 évènements et / ou états en est une d'opposition.
  ex.: soit une proposition s'oppose ou nie le contenu de l'autre soit une proposition qualifie ou limite le contenu de l'autre.

PROGRAMME DE LANGAGE A PARTIR D'UN THEME

THEME - La [illegible]on

Mois de: _____

LEXIQUE: Noms

COMPOSANTES	PIECES	MEUBLES	VAISSELLE
. toit	. cuisine	. table	. assiette
. porte	. salle de bain	. chaise	. tasse
. mur	. chambre	. poêle	. verre
.fenêtre	. salon	. frigidaire	. bol
. cheminée		. armoires	. couteau
. brique		. lit	. fourchette
. bois		. bureau - tiroir	. cuillère
. escalier		. sofa - coussin	
. étages		. fauteuil	
. plafond		. télévision	
. plancher		. bain	
		. lavabo	
		. toilette	
		. douche	
		. lampe	

VERBES	ADJECTIFS	MOTS DE RELATION
. manger	. plein - vide	. au milieu
. dormir (dort)	. grand - petit	. loin de
. allumer	. épais - mince	. près de
. fermer	. pointu - plat	. autour
. ouvrir - fermer		
. peinturer		
. prendre son bain		
. se coucher		
. s'asseoir		
. jouer		

ACTIVITE I - Vocabulaire (noms)

ACTIVITE 2 -

. Une maison est faite de: (parties ext. de la maison)

. Ta maison à toi, elle est comment? (à l'extérieur).

ACTIVITE 3 -

. A l'intérieur, on trouve quoi dans une maison (pièces de la maison).

. Ta maison à toi, elle est comment?

. Ta chambre à toi (les murs, les fenêtres, la porte, etc.).

ACTIVITE 4 -

. Que fais-tu dans (telle pièce de la maison?) _____

ex.: dans la salle de bain

rép.: Je (me) lave

ex.: dans ta chambre?

Je dors

Je regarde des livres

Je joue, etc.

ACTIVITE 5 -

. Consignes doubles, faire placer les meubles.

ex.: mets la table à côté de la chaise et le lit à côté du bureau

Mot de relation: pareil - pas pareil

R E M E R C I E M E N T S

Il faut souligner la qualité de participation de l'équipe d'interventions et plus particulièrement la participation des enseignants et de l'orthophoniste de l'école.

* * * * * * * * * *